

Peter Euler

# Pädagogik und Universalienstreit

Zur Bedeutung von F. I. Niethammers  
pädagogischer »Streitschrift«

Deutscher Studien Verlag · Weinheim 1989

Bitte zitieren Sie dieses Dokument als:

URN: urn:nbn:de:tu-darmstadt-13679

URL: <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/13679>

Dieses Dokument wird bereitgestellt von tuprints,  
E-Publishing-Service der TU Darmstadt.

<http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de>

[tuprints@ulb.tu-darmstadt.de](mailto:tuprints@ulb.tu-darmstadt.de)

Das Dokument ist text- und seitenidentisch mit:

Kapitel 1-3 aus:

Pädagogik und Universalienstreit.

Zur Bedeutung von F. I. Niethammers pädagogischer "Streitschrift"

Weinheim: DSV 1989

*Meinen Eltern,  
Serjoscha und Gisela*

## Inhalt

1	Einleitung	1
2	Historischer Ort und Grundzüge der Rezeption von F.I.Niethammers Schrift "Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit" von 1808	18
2.1	Der historische Ort der "Streit- schrift"	18
2.2	Grundzüge der Rezeption von Niethammers "Streitschrift" in der Geschichte der Pädagogik und Bildungs- theorie	56
3	Freilegung und Bestimmung des Streit- motivs in Niethammers pädagogischem Hauptwerk: Der Begriff der Bildung	90
3.1	Kritische Bestimmung der geschicht- lichen Dimension des Streits (Historischer Gesichtspunkt)	95
3.2	Allgemeine Bestimmung des Widerstreits pädagogischer Systeme (Wissenschaft- licher Gesichtspunkt)	101

## VI

3.3	Der immanent kulturkritische Zusammenhang von Zweck und Mittel des Erziehungsunterrichts (Grundsätze im allgemeinen)	120
3.4	Niethammers Umdeutung der kritischen Kategorie der Bildung (Anwendung der Grundsätze)	149
4	Systematisch rekonstruierende Bestimmung des bildungstheoretischen Zentrums des Streits: Zur Genese des aufklärungspädagogischen Subjekt- begriffs	153
4.1	Nominalistische Freisetzung und reformatorisch bestimmte Gestalt des Menschen als Subjekt	158
4.2	Die abstrakte Subjektbestimmung frühaufklärerischer Pädagogik	183
4.2.1	Die metaphysischen Implikationen der frühaufklärungsphilosophischen Bestimmung des Menschen	187
4.2.1.1	Bacon: Subjektsein durch Verfügungs- wissen	189
4.2.1.2	Descartes: Subjektsein durch rational begründete Selbstgewißheit	198

## VII

4.2.2	Comenius'notwendig pansophische Grundlegung der Pädagogik	206
4.2.2.1	Die historisch neue Bewertung der Lehrreform als universale Erleuch- tung aller Einzelnen	209
4.2.2.2	Die Notwendigkeit pansophischer Grundlegung der Subjektbildung	216
4.2.2.3	Der unentfaltete Widerspruch in der frühen pädagogischen Bestimmung bürgerlichen Subjekts	235
4.3	Das Subjekt zwischen individueller Funktionalität und besonderer Individualität in der Pädagogik der Hochaufklärung	241
4.3.1	Die Funktionalisierung der pan- sophisch begründeten Subjektbildung	242
4.3.2	Die monadologische Konkretion des bürgerlichen Subjekts als Indivi- dualität	251
4.3.3	Die monadologische Subjektbestimmung zwischen Apologie und Kritik	263
4.4	Der Widerspruch pädagogischer Subjektbestimmung in der Spät- aufklärung	272
4.4.1	Systematische Vorbereitung spätaufklärungspädagogischer Subjektbestimmung durch die Wirkung der Philosophie Chr. Wolffs	275

## VIII

4.4.2	Identität von Brauchbarkeit und Vollkommenheit als pädagogische Subjektbestimmung der Spätaufklärung	283
4.4.3	Der Primat des Subjekts in der neuhumanistischen Kritik der Aufklärungspädagogik	297
5	Niethammers Subjektbestimmung zwischen neuhumanistischer Radi- kalität und pädagogischer Wider- spruchsüberwindung	305
5.1	Die allgemeinen systematischen Voraussetzungen des notwendig kritisch bestimmten neuhumanistischen Subjektbegriffs	307
5.1.1	Objektivität subjektiver Erkenntnis	313
5.1.2	Objektivität moralischer Willens- bestimmung	319
5.1.3	Die Kritik der reflektierenden Urteilkraft als transzendental- philosophische Begründung von Bildung und Geschichte	330
5.1.4	Konkretisierung der transzenden- talphilosophisch eröffneten kritischen Subjektbildung	341
5.2	Niethammers Variante neuhumanistischer Subjektbestimmung als Bedingung seiner pädagogischen Streitauflösung	357

## IX

5.2.1	Niethammers religiös-realistische Variante neuhumanistischer Subjekt- bildung	361
5.2.2	Die affirmative Brechung kritischer Subjektbildung durch Niethammers pädagogische Streitauflösung	392
6	Ausblick	408
7	Literaturverzeichnis	427



## 1 Einleitung

Das von Niethammer thematisierte Problem kann für unsere Gegenwart keineswegs als gelöst gelten, noch kann davon die Rede sein, daß in Sachen Erziehung, Bildung und Schule Ruhe herrsche, der Streit beendet sei. Im Gegenteil entflammt regelmäßig heftiger Streit über den jeweils einzuschlagenden Weg aktueller Erziehung und Schulpolitik. Doch der auf Dauer gestellte Dissens in Bildungsfragen darf nicht über die unterschiedlich begründeten Differenzen in dem hinwegtäuschen, was als Gegenstand des Streits begriffen wurde bzw. wird. Die seit dem frühen 19. Jahrhundert festzustellende und an seinem Ende bis in unsere Zeit immer heftiger werdende kontinuierliche Auseinandersetzung um Erziehung und Bildung sagt jedoch noch überhaupt nichts aus über deren bildungstheoretische und pädagogische Qualität. Sie belegt zunächst nur das gesellschaftliche Interesse an bewußter und gezielter Einflußnahme auf die Regeneration bzw. die Weiterentwicklung der Gesellschaft über Erziehung und Bildung. Wie an der jüngsten Diskussion in der BRD - erinnert sei auf Länderebene an den KMK - Streit um die Abiturregelung und auf Bundesebene auf die gerade eingesetzte Kommission "Bildung 2000" - immer leichter zu erkennen ist, handelt es sich dabei fast gänzlich um den Kampf konkurrierender Partialinteressen und der darin zum Ausdruck kommenden Stabilisierung des existierenden gesellschaftlichen Systems. Die ökonomischen Veränderungen, genauer die auf immer höherem technischen Niveau zu sichernde Kapitalverwertung haben politische Reaktionen im Sinne flankierender und prospektierender Maßnahmen für diesen Prozeß zur Voraussetzung, die auch der Schul- und Bildungspolitik erhebliche Bedeutung zu messen, soll doch der jeweils notwendige Anpassungsprozeß möglichst verläßlich und reibungsfrei erfolgen. Die Konkurrenz auf den Weltmärkten macht immer schnel-

lere Vorgriffe im Bildungsbereich zwingend und verlangt daher, umfassendere und systematisch organisierte Veränderungen der Erziehungs- und Bildungsprozesse zu veranlassen im Sinne einer Ausbildung von geforderten Verhaltensdispositionen und des Erwerbs technologisch adäquater Qualifikationen. Diese Prozesse vollziehen sich zwar, wie Vergleiche zu historisch noch nicht weit zurückliegenden Zeiten zeigen, immer rascher, aber eben nicht ohne Konflikte, die die Reproduktionen des Herrschenden stören. Wenn es auch den Anschein haben kann, daß keine Barbarei zu schrecklich und keine Zumutung zu groß ist, als daß sie nicht hat historisch wirklich werden können, so ist doch gegen alle historischen Entsorgungsversuche zu konstatieren, daß es Widerstand gab und gibt, der aus einem breiten Spektrum von Beweggründen resultiert. Ohne nähere grundsätzliche Bestimmung ist aber weder die aus dem System mit Notwendigkeit sich einstellende Veränderung der Produktions- und Reproduktionsverhältnisse der Menschen noch der gegen sie gerichtete Widerstand moralisch qualifiziert bzw. menschlich vorzugswürdig. Die Bewertung wird ganz und gar willkürlich, wo sich der Streit lediglich zwischen Trägern von Partialinteressen abspielt, oder einander nur Verteidiger des Alten und Propagandisten des Neuen gegenüberstehen. Wer die in der politischen Öffentlichkeit dominierenden Positionen gegenwärtiger Schul- und Bildungspolitik, zumeist repräsentiert von den beiden großen Parteien der BRD, genauer anschaut, kann feststellen, daß es sich zumeist um einen Streit um den besseren Weg der fraglos feststehenden Veränderung handelt, die durch den verselbständigten ökonomischen Verwertungsprozeß bedingt ist. Zwar werden gelegentlich, zumeist von der sogenannten linken Volkspartei, noch Vokabeln in die Diskussion geworfen, die sich auf das Allgemeine beziehen und einer, wenn überhaupt, dann nur diffus erinnerten humanistischen Tradition entstammen, aber in dem politischen Streit erlangen sie nicht den Rang eines grundsätzlichen Charakters, erschöpfen sich

letztlich in der Bedeutung eines Bekenntnisses. Aber genau dieser Umstand weist den Streit als substanzlose Diskussion aus, eben weil ihr weder der Grund noch eine vernünftige Überwindung des Streits zum Gegenstand werden kann. Die grundsätzliche Verständigung über das Strittige bleibt aus, das weit über Schulpolitik hinausgehende Problem in der Auseinandersetzung über Erziehung und Bildung: die praktische Subjektwerdung der Menschheit als Werk ihrer selbst, bleibt unartikulierte, von aufgeherrschten Aktivitäten der bürokratischen Apparate verdeckt oder als lediglich zur Fernzielbeschreibung dienlich, also aktuell für untauglich erklärt.

Dem politischen Streit entspricht auch bis in unsere Tage hinein einer innerhalb der Pädagogik. Obwohl in ihr aufgrund des einzelwissenschaftlichen und historischen Sachverstandes differenzierter und z.T. äußerst subtil gestritten wird, steht auch hier nur selten die vernünftig bestimmte Subjektwerdung der Menschen in der dem gegenwärtigen Weltzustand angemessenen Weise im Mittelpunkt aller Anstrengungen. Im Gegenteil: sie gilt manchen Wissenschaftlern als Diskussion um nutzlose Allgemeinheit, einer historisch überholten zumal, gar bloß ideologischen, eben einer, die im einzelnen keinen Fortschritt bringt, um den im herrschenden Wissenschaftsbetrieb sich mehr oder weniger alle Teilnehmenden glauben ausschließlich bemühen zu müssen. Hier liegt der entscheidende Mangel einer den "Widerspruch von Bildung und Herrschaft" und die vernünftige pädagogisch-politische Subjektwerdung des Menschen vernachlässigenden Wissenschaft. Nicht nur verliert sie ein wenig belangvolles Forschungsthema, sie verdunkelt vielmehr das Licht vernünftiger Allgemeinheit, in dessen Helle alle Einzelprobleme anders zu bestimmen wären und ihr Verhältnis zueinander zu erkennen gäben. Längst ist der Begriff von Allgemeinheit als bloßer Summe von einzelne historisch unangemessen, was allerdings nur einer kritischen Theorie der Gesellschaft und der Bildung

zugänglich ist, weil nur sie erkenntnisbeschränkende Grenzen in ihre Reflexionen einbezieht, die Realität des transzendentalphilosophisch bestimmten Begriffs von Allgemeinheit entfaltet und nicht vor den vom Wissenschaftsbetrieb errichteten Mauern der Wahrheitsbestimmung stehen bleibt. Sie insistiert auf der Spekulation als der notwendig methodischen Bedingung zur Erkenntnis objektiver, gleichwohl subjektiv vermittelter Allgemeinheit und wendet sich damit gegen die in Positivismus umschlagende Aufklärung, d.h. gegen die Liquidation der Aufklärung durch ihre eigene dogmatische Praxis. Dem wissenschaftlichen Abbruchunternehmen ist konsequente Selbstreflexion der Aufklärung entgegen zu stellen. "Der Aufklärungsprozeß, den Vernunft gegen Mythologie und Aberglauben über Jahrtausende hin führte, wendet sich zuletzt gegen die Begriffe, die noch als 'natürliche', das heißt der subjektiven Vernunft einwohnende, stehengeblieben waren, wie den der Freiheit und des Friedens, der menschlichen Gleichheit in einem letzten Sinn, der Heiligkeit des Menschenlebens und der Gerechtigkeit, ja, gegen den Begriff des Subjekts und der Vernunft selbst. Der Fortschritt läßt sich sozusagen selbst zurück" 1).

Die vorliegende Arbeit nimmt mit Niethammers pädagogischem Hauptwerk "Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit" 2) einen Gegenstand aus der Geschichte der Pädagogik auf, dessen sachlicher Gehalt zur systematischen Aufhellung des nach wie vor bestehenden Problems des Streits in der Theorie und Realität der Erziehung

1) Horkheimer, M.: Zum Begriff der Vernunft, in: ders. und Adorno: Soziologica II, Frankfurt a/M 1973 (3), S.196

Zur Zitierweise siehe jeweils die Hinweise im alphabetischen Literaturverzeichnis. Untertitel und für die Bindeutigkeit der jeweiligen Literaturangaben nicht erforderliche Angaben werden in den Fußnoten unterlassen und erscheinen vollständig im Literaturverzeichnis.

2) Niethammers pädagogisches Hauptwerk, "Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unsrer Zeit", Jena 1808, wird im weiteren Verlauf nur noch als Streitschrift benannt und zitiert.

und Bildung geeignet erscheint. Im Gegensatz zur neueren "Vernunft- und Subjektkritik" 3) und ihren Entsprechungen in der Pädagogik muß Niethammers Werk für eine Bemühung um Einsicht in den genannten Dauerdissens sogar eindeutig als Glücksfall gelten, weil es nicht nur den Streit in der Pädagogik an den beiden von Niethammer idealtypisch rekonstruierten kontroversen Richtungen pädagogischer Theorie und Praxis expliziert und in historischen und systematischen Durchgängen deren Tiefenschichten und Zusammenhänge aufdeckt, sondern auch, weil die Schrift auf der Grundlage dieser Analyse eine Theorie der praktischen Versöhnung zu entwerfen versucht. Letztere ist selbst wieder sowohl systematisch als auch ideologiekritisch für eine vernünftige Bestimmung der Bildung von größtem Interesse.

Im Unterschied zu dem die wissenschaftliche und nicht-wissenschaftliche Öffentlichkeit beherrschenden Streit der Gegenwart und jüngsten Geschichte ist es Niethammer um den prinzipiellen Gegensatz, das Grundsatzproblem des Streits in der Pädagogik zu tun. Das ist ihm möglich, weil er ein klares Bewußtsein vom vernünftig begründeten Zweck von Erziehung und Bildung hat, dem er notwendig alle Eingriffe in diesem Bereich unterstellt, sollen sie doch objektiv der Humanisierung dienen und sich nicht als heteronome Instrumente gesellschaftlicher Steuerung erweisen. Der prinzipielle Charakter von Niethammers Untersuchung bedeutet allerdings nicht, wie es einem verbreiteten Vorurteil über Idealismus und Neuhumanismus entspricht, daß sie eine historisch fruchtlose und unkritische abstrakt-philosophische Systematik dresche, die sich zudem der Erörterung praktischer, d.h. hier didaktisch-methodischer Details entzieht. Im Gegenteil: Niethammers Problemauffassung, die sich schon in seiner klaren Gliederung niederschlägt, kann in nahezu jeder Hinsicht, allemal systematisch, die herrschende Diskussion beschämen, wohlgemerkt auch die innerhalb großer

3) Twisselmann, J.: Zur Aktualität einer kritischen Theorie der Bildung, in: Ende der Aufklärung? herausgegeben von Drechsel u.a., Bremen 1987, S.154.

Teile der Erziehungswissenschaft. Noch dort, wo in Niethammers Schrift der ideologische Charakter der fortgeschrittensten bürgerlichen Pädagogik ohne viel interpretatorische Anstrengung auszumachen ist, weil die Kunst der Verschleierung und Begriffsverdrehung zum Zwecke der Unkenntlichmachung bürgerlicher Herrschaft zu seiner Zeit noch unentwickelt war, leistet sie einen großen Beitrag zur Erhellung des Streits. Niethammer treibt durch das unbedingte Festhalten am Ideal der Bildung für eine pädagogisch organisierte allgemeine Subjektwerdung das bürgerliche Selbstbewußtsein bis zu seiner äußersten Grenze, ohne allerdings gänzlich bis zu der Erkenntnis der widersprechenden bürgerlichen Anforderungen an den Einzelnen zu seiner Konstitution als bürgerliches Subjekt vorzustößen. Gleichwohl hält Niethammer in der Erörterung aller Aspekte eines Erziehungsunterrichts am transzendentalphilosophisch begründeten Prinzip des Neuhumanismus fest. Das schließt auch die Konsequenz eines notwendig kritischen Verhältnisses zur realen Allgemeinheit ein, weil die Kritik zwingend aus der das Selbstbewußtsein konstituierenden Einsicht in die Objektivität folgt. Alleine schon diese Eigenschaften reichten aus, der aktuellen Diskussion dieses Werk unter dem Aspekt eines substantiellen Umgangs mit "Streit"/"Dissens" im pädagogischen Bereich zu empfehlen. Es kann als eines der wenigen Dokumente bürgerlicher Pädagogik ausgewiesen werden, das angesichts der prekären Situation gegenwärtiger Bildung (pädagogisch und allgemein!) zu zeigen vermag, wo Pädagogik heute versagt. Niethammer hat seine Bildungstheorie und Pädagogik dem Entwurf vernünftiger Bildung als allgemeiner Befreiung im Ganzen eingebunden, indem er den Streit innerhalb der Pädagogik explizit auf seine grundsätzlichen Bedingungen und Voraussetzungen hin analysierte und theoretisch seine Überwindung zu entwickeln suchte.

Allerdings wurde im Verlauf des Studiums der Streitschrift, vor allem unter Einschluß ihrer historischen

Ortsbestimmung (Abschnitt 2.1.) und ihrer Rezeptionsgeschichte (Abschnitt 2.2.), die sich als äußerst interessant erweist, immer deutlicher, daß die Entfaltung ihres sachlichen Gehalts für die Bildungstheorie und Pädagogik verlangt, in entscheidender Weise über eine auf die Streitschrift beschränkte Analyse hinauszugehen. Sie erwies sich immer drängender als Dokument der Explikation eines Problems, das in der vorhergehenden Geschichte bürgerlicher Pädagogik als deren grundsätzliches, letztlich aber unartikulierte Problem aufgelaufen war: die "pädagogische Subjektwerdung". Sollte der Grund des Streits der Pädagogik wirklich aufgedeckt werden, galt es den Begriff "pädagogischer Subjektwerdung", wie er von der Aufklärungspädagogik bis zu ihrer Kritik durch den Neuhumanismus hinein fortschreitend als Zweck der Pädagogik entwickelt wurde, eigens zum Thema zu machen. Nicht zuletzt war diese Themenerweiterung auch von der aktuellsten Kritik am Humanismus als Teil des als gescheitert betrachteten Vernunftprojekts der Moderne veranlaßt. Den erdrückenden Belegen für global herrschende Unvernunft, also dem Scheitern der Bildung respektive ihrer Theorie ist theoretisch zwar nicht mit affirmativem Rückgriff auf traditionell-klassische Bildungstheorie zu begegnen, wohl aber mit konsequenter Freilegung des Wahrheitsgehalts der Bildungstheorie, deren "Verwirklichung versäumt ward" 4). Er besteht grundsätzlich in der Reflexion auf die Bedingungen der Möglichkeit der Konstitution der Menschen als Subjekte, nicht als Opfer ihrer Geschichte. Diesen Wahrheitsgehalt mit dem faktischen Zustand der Kultur gleichgesetzt zu haben, ist den modernsten und postmodernen Kritiken vorzuhalten, wenn sie denn nicht ohnehin von jeder Wahrheit und Möglichkeit vernünftiger Allgemeinheit Abstand genommen haben 5). Diese Themenerweiterung, um

4) Adorno, Th. W.: Negative Dialektik, Frankfurt a/M 1973, S.15

5) Vergleiche hierzu die allgemeinen Bemerkungen im Ausblick der Arbeit. Im besonderen sei hierzu auf Perry/Renaut: Antihumanistisches Denken - Gegen die französischen

den Wahrheitsgehalt der Streitschrift zu erfassen hat für die vorliegende Untersuchung strukturell-architektonische und methodische Konsequenzen. Niethammers Streitschrift ist folglich nicht im engeren Sinne nur Thema, sondern vor allem auch Anlaß, nämlich für die weitergehende Freilegung der widersprüchlichen bürgerlichen Subjektbestimmung als Grund des pädagogischen Systemstreits. Diese sich in der Gliederung, dem Aufbau der Arbeit deutlich niederschlagende, veränderte Aufgabenstellung war nur über die Methode kritischer Theorie zu erfüllen. Ihr wesentliches Instrument ist die Rekonstruktion, die der Dialektik von philosophischer Begründung und sozialgeschichtlicher Genesis nachgeht. Sie rekonstruiert aber unter dem humanistischen Primat der Unterscheidung von Wahrem und Falschem, genauer von deren Verstrickung. Sie sucht das Richtige im Falschen im Wissen darum, daß das Richtige gleichwohl Teil des Falschen ist, ohne hieraus das begründete kritische Urteil einem herrschaftssichernden Relativismus zu opfern. Kritische Theorie bleibt so methodisch durch die Entfaltung negativer Dialektik hindurch vernünftiger Praxis verpflichtet, die nur eine von Menschen als Subjekten sein kann. Bezogen auf das spezifische Thema vorliegender Arbeit hieß das, die Problemgeschichte der Pädagogik gemäß dem neuen, die moderne Subjektvorstellung erst ermöglichenden Verhältnis von Einzelnem und Allgemeinem zu untersuchen, und zwar unter dem Primat des pädagogischen Beitrags zur Subjektwerdung der Menschheit. Dieser Primat ist kein von außen herangetragener, sondern einer, der sich aus Niethammers Streitschrift direkt ergibt und sich aus der Analyse der Rezeptionsgeschichte als dringend überfällig erweist.

---

Meisterphilosophen, München-Wien 1987 verwiesen, die die Arbeiten vor allem von Foucault, Derrida, Bourdieu und Lacan kritisieren, und dabei die Notwendigkeit einer, wenn auch modifizierten, "Rückkehr zum Subjekt" (S.214ff) vertreten. Stärker bezogen auf die Bildungstheorie ist Pongratz, Ludwig A.: a.a.O., Bildung und Subjektivität, Weinheim-Basel 1986 zu nennen, der durch die Erkenntnis des Herrschaftscharakters der Bildung zum identischen Subjekt und der Krise der Bildung hindurch kritische Bildungstheorie zu erneuter und alternativloser Bedeutung zu bringen versucht.



Gerade anhand der neueren, um sachliche Gründlichkeit bemühten Sekundärliteratur zu Niethammers Streitschrift wird die Notwendigkeit einer subjekttheoretischen Untersuchung deutlich (Abschnitt 2.2.). Daß eine subjekttheoretische Analyse bislang ausgeblieben ist, demonstriert eine in weiten Teilen der Erziehungswissenschaft nach wie vor anzutreffende Verweigerung, grundsätzliche Probleme der Pädagogik auf gesellschaftliche Widersprüche zurückzuführen, gar als pädagogisch relevante eigens aufzunehmen. Die Schwierigkeit, die Rezeption der Streitschrift auf die intellektuelle, eben bildungstheoretische Höhe ihres Gegenstandes zu bringen, belegt die Einzigartikeit der Epoche um 1800, die in der historischen Ortsbestimmung von Niethammers pädagogischem Hauptwerk als Zeit des "Übergangs" bestimmt wird (Abschnitt 2.1.). Durchgängig gilt es hier, das für jene Zeit spezifische Verhältnis von Bildungspolitik und Bildungsphilosophie zu erkennen, innerhalb dessen auch Niethammers Pädagogik erst verstanden werden kann. Die Untersuchung des Übergangs von einer bürgerlichen (der manufaktuell-absolutistischen) zu einer anderen, gleichfalls bürgerlichen Formation (der industriell-republikanischen) verursacht eine doppelte Verwendung des Begriffs "bürgerlich" in meiner Arbeit, auf die ich vorab aufmerksam machen möchte, die aber, wie ich hoffe, im Verlauf der Arbeit aufgeklärt werden wird. Sie entsteht, weil die fortgeschrittenere Formation erst aus der Sicht der Marxschen Kritik als im defizienten Sinne "bürgerlich" bestimmt werden kann und diese Deutung im Gegensatz zu dem Selbstbewußtsein steht, das die Intellektuellen jener Zeit von ihr hatten, galt sie ihnen doch als eine kosmopolitisch-menschheitliche, die infolgedessen frei von den Mängeln der kritisierten vorhergehenden bürgerlichen Formation war. Im Kapitel 3 nun wird versucht, das "Streitmotiv" in Niethammers pädagogischem Hauptwerk freizulegen. Gemäß der Methode kritischer Theorie ist Niethammers Herausarbeitung des Strittigen in diesem Systemstreit in einer Weise

systematisch zu rekonstruieren, daß sowohl sein keineswegs schulisch verengter Begriff der Bildung Klarheit gewinnt, als auch die Widersprüche erkennbar werden, in die sein Ideal der Bildung gerät. Es geht also in diesem Kapitel nicht um die Beschreibung der verschiedenen Strömungen von Philanthropinismus und Neuhumanismus, sondern um die Systematik seiner Bildungskritik als Ausgangspunkt eines pädagogischen Entwurfs. Weil Niethammers Systematik auch in der Gliederung seiner Arbeit zum Ausdruck kommt, folgt ihr meine Untersuchung in vier Abschnitten: 3.1. zur historischen Dimension des Streits, 3.2. zum systematisch-wissenschaftlichen Aspekt des Streits, 3.3. über den kulturkritischen Zusammenhang von Zweck und Mittel, und 3.4. geht der affirmativen Umdeutung der kritischen Kategorie der Bildung nach, wie sie in der "Anwendung der Grundsätze" zu beobachten ist. Die in 3.4. sich einstellende erste Kritik wird gründlich in Abschnitt 5.1. aufgenommen.

Die Resultate der Kapitel 2 und 3 zeigen einmal, daß Niethammers Streitbestimmung in einzigartiger Weise das Grundsatzproblem bürgerlicher Pädagogik als Grund ihres Systemstreits erkennt und in aller ihm möglichen Schärfe artikuliert. Zum anderen offenbaren sie einen Mangel in der Erschließung des als Grund des Streits erkannten Problems, der, um begriffen werden zu können, umfassender auszuholen verlangt. Wie zu zeigen ist, handelt es sich hierbei nicht bloß um Änderungen in der Pädagogik, im Sinne der Korrektur von Einzelaspekten, sondern um Konsequenzen aus der Aufklärung, die die Bedingung der Möglichkeit von Pädagogik als systematischer Theorie vernünftiger Erziehung und Bildung betreffen. Das Kapitel 4 versucht daher den pädagogischen Systemstreit aus den historisch-systematischen Bedingungen und Voraussetzungen der Aufklärung herzuleiten und damit so zu reformulieren, daß er systematisch auch für die aktuelle Diskussion und Praxis zugänglich wird. Dies erfolgt in vier Abschnitten, die

zugleich systematisch notwendige Stufen des Selbstbewußtseins bürgerlicher Bildung angeben. Dabei bezeichnen die ersten beiden Stufen (Abschnitte 4.1. und 4.2.) die Voraussetzung und die erste umfassende Ausarbeitung einer Pädagogik und die letzten beiden (Abschnitte 4.3. und 4.4.) die Probleme der Konkretisierung von Pädagogik bis zur bildungstheoretischen Parteinahme für die emphatische Bildung des Subjekts. Bei aller bildungsphilosophischen Diktion meiner Arbeit und der Aufdeckung des Dilemmas der Pädagogik in ihr wird Pädagogik hier nicht als mehr oder weniger ernst zu nehmendes Abfallprodukt allseits anerkannter Philosophie betrachtet. Vielmehr, und das ist eine entscheidende Voraussetzung nicht nur des Kapitels 4, sondern der gesamten Arbeit, wird die spezifisch pädagogische Beziehung von theoretischer Anstrengung und realer geschichtlicher Bewegung im Mittelpunkt stehen, die Pädagogik als praktische Theorie bestimmt. In dieser bildungsphilosophischen, bildungsgeschichtlichen und bildungspolitischen Positionsbestimmung gerät das Spezifische von Pädagogik keineswegs unter die Räder fachfremder Allgemeinbegriffe. Im Gegenteil kann erst ausgehend von dem im Universalienstreit theoretisch artikulierten "Zerbrechen des praktischen Zirkels von Tradition und Reproduktion des gesellschaftlichen Daseins" 6) und dem zunächst irrational-religiösen und dann emphatisch auf der Ratio aufbauenden pädagogischen Versuch der Re-formierung des Allgemeinen durch Erziehung und Bildung des Einzelnen volle Einsicht in den einzig vernünftig begründbaren Zweck der Pädagogik genommen werden: die Bestimmung des Menschen als Subjekt. Erst wenn das Problem, wie und worin begründet die Formung von Menschen durch Menschen auf dem Boden nominalistischer Kritik erfolgen kann und soll, begriffen ist, läßt sich das einzigartige Werk des Comenius angemessen würdigen, nämlich als Antwort auf die

6) Benner, D.: Allgemeine Pädagogik, Weinheim - München 1987, S.21

historische Zäsur, die gleichermaßen das tatsächliche Leben der Menschen wie ihr theoretisches Selbst- und Weltverständnis erschütterte. Weil eben die Comenianische Theorie systematisch alle Aspekte späterer Pädagogik enthält, Comenius auf den Menschen als Subjekt in seiner Verstrickung zwischen Heteronomie und Autonomie, Pflicht und Freiheit reflektiert, woraus er das Konzept einer genuin pädagogischen - im Unterschied zu einer politischen und erst recht philosophischen - Subjektbestimmung entwirft, wird ihm eine solch große Beachtung in meiner Arbeit gewidmet (Abschnitt 4.2.). Dieser Abschnitt hat daher den Charakter eines systematischen Grundrisses der pädagogischen Subjektproblematik, die an den Entwürfen der Frühaufklärung, eben zur Zeit der anhebenden bürgerlich-abstrakten Formierung der verschiedenen nationalen Gesellschaften mit besonderer Klarheit auszumachen ist. Mit Comenius' Bestimmung pädagogischer Subjektwerdung liegt ein systematisch begründeter Versuch universaler Bildung vor, der innerhalb eines unter Kritik gestellten und als historisch begriffenen Weltzustandes den vernünftigen Eingriff in diese Geschichte durch die menschliche Gattung als notwendig und möglich plant. Die pädagogische Konstitution des Einzelnen als Subjekt gelingt hier allerdings nur in der Form einer abstrakten Subjektbestimmung, nämlich als Träger der Vernunft. Möglicher Dissens zwischen Allgemeinem und Einzelem ist im Comenianischen Entwurf in der höheren Allgemeinheit der Vernunft aufgehoben. Das provoziert die nachfolgende pädagogische Theorieentwicklung, die, wie ich zu zeigen versuche, darin übereinstimmt, daß sie sowohl von Seiten des Einzelnen als auch von der Seite des Allgemeinen in genuin bürgerlicher Weise auf Konkretisierung pocht. Folglich ist die pädagogische Anstrengung um Subjektbildung von zwei Entwicklungen beherrscht: der der Herstellung individueller Funktionalität und der der Entfaltung besonderer Individualität. Beide sind anfangs noch als kaum bewußt unterschiedene miteinander verwor-

ben, treten aber zunehmend einander gegenüber und beginnen als Widersprechende, eben bei Niethammer als Streitende begriffen zu werden. Für Niethammers Streitverständnis, und das heißt: für das des Bildungsproblems der Moderne ist nun der letzte Schritt (Abschnitt 4.4.) entscheidend, denn die Unmöglichkeit eines affirmativen Verhältnisses von Einzelem und Allgemeinem führt zur Notwendigkeit eines kritisch bestimmten pädagogischen Subjektbegriffs. Hier nun thematisiert die vorliegende Arbeit die historisch erste systematische Reaktion auf das gänzlich neue Problem der Bildung in der Moderne, d.h. unter real-abstrakten Arbeits- und Lebensbedingungen, der sich die aktuelle Bildungsdiskussion endlich ernsthaft zu stellen hat, will sie nicht auf Dauer in die fruchtlosen Extreme von Traditionsfeier und abstrakter Negation der Bildung als Gewalt gegen die Menschen zerfallen 7). Die vorliegende Arbeit versucht daher zu zeigen, daß die Einsicht in die Unverträglichkeit von unverkürzter Individualität mit individueller und allgemeiner Selbsterhaltung, also der Erkenntnis der Aufklärungspädagogik als letztlich "Schwarzer Pädagogik" 8) nicht zur Preisgabe pädagogischer Anstrengungen führte, sondern im Gegenteil den radikalsten Entwurf bürgerlicher Bildung hervorbrachte. Die Aufdeckung der Bedingungen und Voraussetzungen dieses Entwurfs (Abschnitt 4.4. und 5.1.) wird selbst zu der Voraussetzung der Beurteilung seines Wahrheitsgehaltes, d.h. der Beurteilung der Hinfälligkeit oder Unverzichtbarkeit des neuhumanistischen Subjektbegriffs. Dazu war es erforderlich, den Neuhumanismus allgemein und Niethammers Streitexplikation im besonderen nicht unmittelbar aus der Bestimmung des Widerspruchs der Aufklärungspädagogik zu deduzieren, weil das die qualitative Differenz zwischen Aufklärungspädagogik und Neuhumanismus unscharf gemacht hätte. Sie wären lediglich als aufeinanderfolgende Variationen desselben zu begreifen gewesen. Das

---

7) Vgl. hierzu Kapitel 6 Ausblick

8) Rutschky, K.: Schwarze Pädagogik, Frankfurt a/M - Berlin - Wien 1977

aber ist falsch, weil es das grundsätzlich Neue des Neuhumanismus negierte. Meine Arbeit hatte sich also der allgemeinen und systematischen Voraussetzungen des notwendig als kritisch bestimmten neuhumanistischen Subjektbegriffs zu versichern (Abschnitt 5.1.). Diese Vergewisserung des systematisch Allgemeinen des Neuhumanismus war nun wiederum nicht nur unabdingbar, um Niethammers Variante diesem Allgemeinen gegenüber bestimmen zu können, sondern auch um Niethammers Versöhnungsversuch als genuin pädagogischen und damit das Wesentliche pädagogischer Subjektbildung zu erkennen. Der Neuhumanismus ist keine pädagogische Theorie, oder schärfer: kann oder will zumindest im Verständnis der Aufklärungspädagogik keine mehr sein. Die Konsequenzen aus der Einsicht in den Widerspruch zwischen Brauchbarkeit und Vervollkommnung als Ziele der Erziehung aller Einzelnen im realen Allgemeinen der Gesellschaft am Ausgang des 18. Jahrhunderts konnten nur Affirmation gegenüber diesem Allgemeinen oder Kritik an ihm sein. Letzteres bedeutet aber, daß Bildungstheorie in Gesellschaftskritik umschlägt, genauer: in ihr begründet ist. Das ist der systematische Kern neuhumanistischer Bildungstheorie. Die vorliegende Arbeit versucht nun zu zeigen, daß dieser Entwurf der Menschenbildung in der Transzendentalphilosophie und deren Konkretisierung sein Fundament haben kann, weil nur über die transzendentalphilosophische Bestimmung des Allgemeinen ein Begriff kritischer Subjektbildung denkbar ist, in dem weder der Einzelne bloß unter das Allgemeine subsumiert, noch vernünftige Allgemeinheit, verstanden als Gegenstand und Ziel universaler Bildung, spontaneistisch oder naturalistisch abstrakt negiert wird. Die neuhumanistische Subjektbildung kann dann als praktische Lösung des im Verlauf meiner Arbeit verschiedentlich formulierten "bildungstheoretischen Universalienproblems" gelesen werden. Eine solche Sichtweise vermag, unter Beachtung der genauen Differenz von zeitbedingter Konkretisierung und allgemeiner Begründung, den

kritischen und zukunftsrelevanten Gehalt der fortgeschrittensten bürgerlichen Bildungstheorie auszumachen und auf die Gegenwart zu beziehen. Gerade diese Ausführungen meiner Arbeit können, wie ich meine, belegen, daß die subjekttheoretische Fragestellung den sachlichen Gehalt der Problemgeschichte der Pädagogik zum Begreifen der gegenwärtigen Bildungsproblematik zu aktualisieren vermag. Allerdings bleibt in der Konzeption neuhumanistischer Bildungsphilosophie ein Mangel, ihr blinder Fleck zu konstatieren, der sich in der historischen Rückblende als entscheidend für die politische Zahnlosigkeit des neuen Humanismus herausgestellt hat: sein Ausblenden der Einlösung universeller humanistischer Praxis. Dem geht die Arbeit abschließend mit besonderer Intensität nach, weil Niethammers Theorie eines "Erziehungsunterrichts" als eine pädagogische Versöhnung des Streits diesen Mangel objektiv zumindest zu überwinden versucht. Allerdings bedingt Niethammers religiös-realistische Variante neuhumanistischer Subjektbildung (Abschnitt 5.2.1.) zwar eine Streitauflösung, die am Ende auf eine affirmative Brechung kritischer Subjektbildung hinausläuft (Abschnitt 5.2.2.), und insofern vom gleichen Schicksal wie die Spätaufklärung ereilt wird. Jedoch kann an ihr das systematische Problem der Pädagogisierung des Neuhumanismus, hier durchaus im positiven Sinne der pädagogischen Umsetzung seiner Bildungsphilosophie gemeint, aufgedeckt werden, ohne der Pädagogik einen notwendig affirmativen Charakter zuschreiben zu müssen. Es zeigt sich, daß die Nichteinlösung der Idee der Bildung nur noch bedingt ein theoretisches Problem, eher eines der tatsächlichen Beziehung von Bildungstheorie und Pädagogik zu Politik und Gesellschaft ist. Wenn es dazu eines Beweises bedürfte, genügte der Verweis auf die Entwicklungen ab der Mitte des 19. Jahrhunderts. Das Amalgam von technisch-ökonomischem Fortschritt und wachsendem gesellschaftlichen Leid in eins mit regressiver Individualentwicklung ist nun wahrlich im

Geringsten in Mängeln pädagogischer Theorie begründet. Allerdings ist zu beklagen, daß die herrschende Pädagogik jener Zeit, bis heute, überwiegend der Gesamt-tendenz der Gesellschaft funktional gefolgt ist und dabei sich in beflissener Integrationsbemühung des Widerständigen ihrer fortgeschrittensten Theorie beraubt hat. Die Anfälligkeit der Pädagogik dafür ist zweifellos in der für sie spezifischen Position zwischen Reproduktion und Veränderung der Gesellschaft, eben im Widerspruch von Bildung und Herrschaft begründet. Meine subjekttheoretische Analyse der pädagogischen Streitauf-lösung des Neuhumanisten Niethammer kann das aus der spezifischen Position der Pädagogik resultierende Dilemma als unter den bestehenden gesellschaftlichen Bedingungen unausweichliches kenntlich machen. Dies versucht sie in einer Weise, die nachweisen soll, daß es keine wissenschaftlich oder bildungsphilosophisch triftigere, d.h. das Dilemma vermeidende Theorie gibt. Die Kritik von Niethammers Pädagogisierungsversuch des Neuhumanismus hat folglich nicht nur pädagogikgeschichtliche, sondern vor allem systematische Bedeutung. Sie deckt das objektive Problem jeder aufklärerischen und an den aufklärungskritischen Einsichten des Neuhumanismus festhaltenden Pädagogik auf. Sie vermag, und darin liegt ihre entscheidende gegenwärtige Bedeutung, institutionelle Gewalt pädagogisch organisierter Erziehung und Bildung von den Anstrengungen der Subjektbildung so zu unterscheiden, daß die Verteidigung der Besonderheit des Einzelnen nicht mit der Zerstörung des vernünftigen Allgemeinen gleichgesetzt wird, an dem sowohl jede besondere Entfaltung als auch das Überleben der Menschheit als Ganze 9) ihre Substanz hat. Somit kann die vorliegende Arbeit helfen, die inhumane Alternative von aufklärerischem Vernunftuniversalismus und neuhumanistisch-ästhetischem Individualismus nicht nur als unmoralisch, sondern als sachlich falsch zu erweisen.

9) Vgl. Heydorn, H.J.: Überleben durch Bildung, in ders., III, S.282. Zur Zitierweise siehe die Erläuterungen im Literaturverzeichnis



Sie interpretiert Niethammers Streitexplikation und Streitauflösung als Versuch, die bildungsphilosophischen Einwände gegen die Aufklärungspädagogik in Übereinstimmung mit der Notwendigkeit organisierter gesellschaftlicher Anstrengungen um die allgemeine Subjektwerdung der Menschen zu bringen. Erst im Lichte gegenwärtiger Zerfalls- und Regressionsprozesse vermag eine Interpretation der Streitschrift ihren subjekttheoretischen Kern zu erkennen. Seine Freilegung erweist die Bildung der Menschen zu Subjekten der Kritik endgültig als im Grundsatz alternativlosen. Die Einsicht in die systematischen Bedingungen kritischer Subjektbildung unter Einschluß der historisch späteren Erkenntnis, daß der Zeitpunkt ihrer gesellschaftlichen Realisierung versäumt wurde, bedingt das grundsätzliche Dilemma pädagogischer Anstrengungen, das nur als widersprüchliches angemessen zu begreifen, aber als solches auch die Bedingung des Aufbrechens von Herrschaft in Einzelnen und im Ganzen ist 10).

10) Eine Bemerkung zur Schreibweise der verschiedenen Formen der Bezeichnung des Einzelnen. Wo die vorliegende Arbeit von der im DUDEN festgelegten Schreibweise abweicht (Vgl. hierzu DUDEN 1, Rechtschreibung, 18. Auflage 1980 S.235 und DUDEN 9, Zweifelsfragen, 2. Auflage 1972, S.220) geschieht dies, weil an diesen Stellen des Textes der Einzelne oder das Einzelne o.a. die Bedeutung von Individuum im Zusammenhang subjekttheoretischer Fragestellung hat. Die Relationsbestimmung zum Allgemeinen verlangt dort, wo sie im genannten Sinne Gegenstand systematischen Studiums ist, eine substantivische Schreibweise. Diese Überlegung provoziert eine historische Reflexion auf die "übliche" Schreibweise. Nämlich die, inwiefern nicht auch der längst hinfällige Primat des Allgemeinen über das Einzelne bzw. den Einzelnen/die Einzelne als Subsumtion diese bis heute zu unbestimmten FÜR- und Zahlwörtern erniedrigt, ihren Aufstieg zu einem wesentlich Einzelnen im Rang des Allgemeinen, also grammatisch zu einem substantivierten Adjektiv, verhindert.

## 2 Historischer Ort und Grundzüge der Rezeption von F.I.Niethammers Schrift "Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit" von 1808

### 2.1 Der historische Ort der "Streitschrift"

F.I. Niethammers pädagogische Hauptschrift "Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit" erschien 1808. Sie expliziert, in der Absicht bestimmend einzugreifen, einen "Streit..., der zur Zeit ihres Erscheinens mit großer Erbitterung geführt wurde" 1). Die Epoche, in welche die radikale Kritik des Neuhumanismus am Philanthropinismus fällt, also der Streit pädagogischer Systeme ausbricht und zugleich einen historisch bislang unbekannten Höhepunkt an Schärfe erreicht, ist eine Zeit des Übergangs, der Wende, radikaler Veränderungen. Sie bringt vielfältig Dokumente subtiler Einsichten hervor, welche die Defizienz bis hin zum anbrechenden Bewußtsein des Widerspruchs bürgerlicher Existenz erkennen lassen. Dem Streit von Philanthropinismus und Neuhumanismus innerhalb der Pädagogik und Bildungstheorie korrespondiert geistesgeschichtlich die Entwicklung der Aufklärung hin zu Idealismus, Klassik und Romantik, politisch die Erschütterung des "europäischen Ancien Régime" 2), die Durchsetzung bürgerlicher Gesellschaft und ökonomisch der Übergang von der vorindustriellen zur industriellen Produktion, genauer von der formellen zur

---

1) Hojer, E.: Die Bildungslehre F.I. Niethammers, Frankfurt a/M - Berlin - Bonn 1965, S.44. Vgl. hierzu Buck, G.: Rückwege aus der Entfremdung, Paderborn - München 1984, S.238: "Der Streit, den Niethammer behandelt, wird von ihm schon vorgefunden als ein Streit zweier 'Extreme'." Vgl. hierzu ebenfalls Fuchs, M.: Das Scheitern des Philanthropen Ernst Christian Trapp, Weinheim - Basel 1984, S.156: F.I. Niethammer als Exponent des Streits zwischen Neuhumanismus und Philanthropismus".

2) Fehrenbach, E.: Vom Ancien Régime zum Wiener Kongreß, München - Wien 1981, S.1

reellen Subsumtion der Arbeit unter das Kapital 3). Grundsätzliche Veränderung, Wende, Übergang vollzieht sich in allen Bereichen von Kultur und Gesellschaft in der Periode vom Ende des 18. Jahrhunderts zum Beginn des 19. Jahrhunderts, von der allerdings Pädagogik und Bildungstheorie in besonderer Weise erfaßt werden. Bei aller unterschiedlicher Bewertung und verschiedenen Betonung von Einzelaspekten, die jene Zeit gefunden hat, ist in der Forschung durchgängig die "epochale Bedeutung der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert ... anerkannt" 4). Das alte, feudale Gesellschaftsgefüge zerreißt oder gerät unter erheblichen Druck gegenüber der neuen, bürgerlichen Ordnung, welche im Schoße der alten im Begriff steht sich durchzusetzen. Die "Doppelrevolution am Ausgang des 18. Jahrhunderts" 5) - gemeint ist die industrielle in England und die politische in Amerika und Frankreich - initiiert eine Entwicklung, einen Modernisierungsschub 6), der trotz aller gegenläufigen Kräfte der Restauration und Mischformen, die daraus resultieren 7), historisch nicht mehr zurückzunehmen war. Allerdings werden in jener Zeit die fundamentalen Gegensätze hervorgebracht, welche die nachfolgende Geschichte beherrschen sollten. Auf die durch erhebliche Unterschiede in der Entwicklung gekennzeichneten bedeutenden Staaten Europas hat, innerhalb des "Übergang(s) von der ständisch-agrarischen zur industriekapitalistischen und liberaldemokratischen Gesellschaftsordnung" 8), die Zeit der napoleonischen Herrschaft eine revolutionierende und homogenisierende Wirkung gehabt. Gerade in den ökonomisch rückständigen deutschen Reform-

3) Marx, K.: Resultate des unmittelbaren Produktionsprozesses, Frankfurt a/M 1969, S.45 ff. Vgl. hierzu Bulthaup, P.: Preussien, in: ders. (Hrsg.): Materialien zu Benjamins Thesen "Über den Begriff der Geschichte", Frankfurt a/M 1975, S.140 und 144.

4) Fehrenbach, a.a.O., S.129. Siehe hierzu insgesamt das Kapitel "Die Darstellung der Epochenwende" S.129ff, in dem den Unterschieden und dem Wandel der Geschichtsschreibung über jene Epoche nachgegangen wird.

5) ebenda, S.2 und 134

6) Vgl. ebenda, S.136

7) Vgl. hierzu Kopitzsch, F.: Aufklärung, Absolutismus und Bürgertum in Deutschland, München 1976

8) Fehrenbach, a.a.O., S.136

staaten, besonders auch in dem für die Beurteilung von Niethammers Arbeit wichtigen Bayern unter dem Minister Montgelas 9), vollzieht sich zu Beginn des 19. Jahrhunderts eine "Modernisierungspolitik", in der gerade jene Staaten "im Schatten der Kontinentalsperre ... ihre ersten Erfahrungen mit der neuen maschinellen und zentralisierten Produktionsweise" machten und hierdurch "Impulse für die Industrialisierung" 10) erhielten. Gerade diese Staaten sind im besonderen von Verzugs- spannungen zwischen alter und neuer Ordnung gekennzeichnet, wobei die "Rolle des Akteurs" in diesem Modernisierungs-, genauer Verbürgerlichungsprozeß weniger Kräften fortgeschrittener ökonomischer Entwicklung oder politisch-sozialer Revolution zufällt, sondern einer "schmalen Schicht der Beamten- und Bildungselite" 11). Diese Tatsache zu konstatieren heißt nicht einer verschleiern, geistesgeschichtlichen Betrachtung zu frönen, sondern einen gerade für die Hervorbringung neuhumanistischer Bildungstheorie essentiellen Aspekt der deutschen Übergangsepoche vom 18. Jahrhundert zum 19. Jahrhundert hervorzuheben. Sie ist überhaupt nicht angemessen zu begreifen, wenn nicht der Zusammenhang von ökonomischer Rückständigkeit, den Folgen der speziellen Ausprägung eines aufgeklärten Absolutismus (z.B. des Friderizianismus) und der Herausbildung einer "Schicht von bürgerlichen Gebildeten" 12) hergestellt wird. Die Situation des deutschen Bürgertums jener Zeit ist gekennzeichnet von "der Dominanz des Bildungsbürgertums und der relativen Schwäche des Besitzbürgertums" 13), einer Konstellation, die sowohl in einem fehlenden unternehmenden Bürgertum als auch in der staatlichen

9) Vgl. hierzu Braubach, Gebhardt-Handbuch der deutschen Geschichte Bd.14, S.56 und 58, ebenfalls Fehrenbach, a.a.O., S.77 und 79

10) Fehrenbach, a.a.O., S.2, a.a.O., S.3

11) Fehrenbach, a.a.O., S.3

12) Vierhaus, R.: Deutschland im 18. Jahrhundert: Soziales Gefüge, politische Verfassung, geistige Bewegung, in: Kopitzsch, a.a.O., S.180

13) Fehrenbach, a.a.O., S.55. Siehe ebenda, S.51 Gründe für das Ausbleiben einer Revolution in Deutschland. Vgl. hierzu Kofler, L.: Zur Geschichte bürgerlicher Gesellschaft, Darmstadt - Neuwied 1976 (6), S.272ff

Förderung eines "sog. 'exami nierte(n) Bürgertum(s)" 14) ihren Grund hat. So wurde im preußischen Landrecht (1791/94) "die Berufsqualifikation noch besonders dadurch betont, daß alle Akademiker, die einen ihrem Grad entsprechenden Beruf ausübten - Beamte, Geistliche, Gymnasiallehrer, Ärzte u.a. - durch eine Reihe von Vorrechten dem Adel gleichgestellt waren", z.B. durch Freistellung vom Militärdienst, Steuerbefreiungen und Herauslösung aus der ständischen und lokalen Rechtsordnung 15). So entwickelte sich "eine außerständische, adelig-bürgerliche Beamten- und Bildungselite" 16) die ein reichhaltiges kulturelles Leben entfaltete und zunehmend selbstbewußt führte 17), jedoch aufgrund ökonomischer Schwäche, in Ermangelung einer "wohlhabende(n) 'Bourgeoisie'" sowie durch die Existenz eines "aufgeklärte(n) bürgerliche(n) Publikum(s) von geringer Zahl und geringem Wohlstand" 18) auf fürstliches Wohlwollen bzw. Beamtenstellen angewiesen blieb 19).

Dieser neue Stand war daher zwar nicht sozial, wohl aber intellektuell, geistig tonangebend 20). Dennoch darf bei seiner relativen Abgewandtheit von politischer und ökonomischer Initiative, die besonders Kofler betont 21), die politische Funktion dieser Elite, ihre historische

14) ebenda, S.52

15) ebenda, a.a.O., S.52

16) Fehrenbach, a.a.O., S.52. Vgl. auch Vierhaus, a.a.O., S.181. Zur Herausbildung und Situation der bürgerlichen Intelligenz um 1800 siehe u.a.: Habermas, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit, Darmstadt - Neuwied 1982 (12) bes. Kap.II und hierin S.7; Gerth, Hans, H.: Bürgerliche Intelligenz um 1800; Literaturwissenschaft und Sozialwissenschaft 3, Deutsches Bürgertum und literarische Intelligenz 1750-1800, herausgegeben von B. Lutz, Stuttgart 1974, hierin bes. der Aufsatz von H.J. Haferkorn: Zur Entstehung der bürgerlich-literarischen Intelligenz und des Schriftstellers im Deutschland zwischen 1750 und 1800, S.113 ff

17) ebenda, a.a.O., S.55/56. Fehrenbach verweist u.a. auf "die immer zahlreicher werdenden Journalisten, Publizisten und Schriftsteller", auf die "wachsende(n) Buchproduktion" und "Fülle der Zeitschriften" und "Intelligenzblätter" sowie die um 1800 etwa 270-300 Lesegesellschaften in Deutschland. Hierzu Habermas, a.a.O..

18) Vierhaus, a.a.O., S.180 und 182. Vgl. ebenfalls Löwenthal, L.: Das bürgerliche Bewußtsein in der Literatur, Schriften 2, Frankfurt a/M 1981, S.175

19) Besonders um 1800 verschärft sich die soziale Lage der Akademiker infolge der Verdoppelung der Bewerberzahl gegenüber den Stellenangeboten.

20) Vierhaus, a.a.O., S.182

21) Kofler, a.a.O., S.283, hierzu auch Fehrenbach, a.a.O., S.57

Bedeutung nicht unterschätzt werden. Die Tiefe an allgemeiner Einsicht, die Erkenntnis der relativen Zurückgebliebenheit des deutschen Volkes in Verbindung mit der für den aufgeklärten Absolutismus typischen Situation, das "Aufstiegsstreben" fast ausschließlich über die "Beamtenkarriere" 22) der Staatsbürokratie befriedigen zu können, schießt vor allem in der Zeit der "napoleonischen Herrschaft" zu dem Gedanken "der Revolution von oben" 23) zusammen. Die Vorstellung von der "Gesellschaftsveränderung 'von oben'" durch gebildete Staatsdiener, "Reformbeamte" 24), geht, wie auch Hegel, davon aus, daß die Bürokratie entrückt ist "von den älteren Geburtsständen und den modernen marktgebundenen Interessenschichten" und daher als "enthobene Repräsentanz der Gesamtheit" 25) zu gelten hat. Diese Konzeption fußt zum einen auf der "Umfunktionierung der ... literarischen Öffentlichkeit" zur "politischen" 26), wie sie sich in der Aufklärung - bei aller Einschränkung - herausbildete. So formulierte Kant in seinem berühmten Aufsatz "Was ist Aufklärung?" (1784) als Bedingung der Aufklärung die "unschädlichste unter allem, was nur Freiheit heißen mag, nämlich die: von seiner Vernunft in allen Stücken öffentlich Gebrauch zu machen" 27). Zum anderen aber, und hier unterscheidet sich die Theorie der Reformzeit von der der Spätaufklärung, namentlich von ihrem Optimismus des sich selbst aufklärenden Publikums 28), soll über die Tätigkeit gebildeter Beamte das

22) Fehrenbach, s.52

23) Gehrt, a.a.O., S.78. Vgl. hierzu besonders Raumer zitiert nach Fehrenbach, a.a.O., S.132

24) Fehrenbach, a.a.O., S.84. Vgl. hierzu insgesamt die Schriften Humboldts über administrative Gegenstände, W.v.Humboldt Werke in fünf Bänden, Darmstadt 1960-1981 Bd. IV. Noch die Zensur wird von ihm zur Humanisierung gesellschaftlicher Praxis umfunktioniert, gleichsam "administrative Pädagogik" betrieben. Gamm, H.J.: Politische Zensur bei Wilhelm von Humboldt, Neue Rundschau, 1987, H.4., S.184

25) Gehrt, a.a.O., S.72, vgl. hierzu Fehrenbach, a.a.O., S.108. Sie konstatiert an dieser Stelle im Zusammenhang preußischer Reformen "das Selbstverständnis der Beamtenschaft ... die Interessen der Allgemeinheit zu vertreten."

26) Habermas, a.a.O., S.69, hierzu auch S.76

27) Kant, I.: Was ist Aufklärung?, Bd. XI, S.55. Vgl. hierzu: Habermas, a.a.O., S.127 ff

28) ebenda, S.54: "Daß aber ein Publikum sich selbst aufkläre, ist eher möglich; ja es ist, wenn man ihm nur Freiheit läßt, beinahe unausbleiblich." Es muß jedoch hervorgehoben werden, daß Kant in hier zitierten Aufsatz die Schwierigkeiten der Aufklärung, die ihr

Gemeinwesen umgestaltet, d.h. nach neuen, nämlich vernünftigen Grundsätzen ausgerichtet, also revolutioniert werden. Was bei Kant noch (nimmt man seine Bestimmungen definitorisch, ohne auf angelegte Brüche zu reflektieren wie zum Beispiel das Gewissensproblem im Amte) unter den privaten Gebrauch der Vernunft gefallen wäre, der im Interesse des Gemeinwesens ohne Schaden für den Fortschritt der Aufklärung eingeschränkt werden darf, soll jetzt, geradewegs in Umkehrung dazu, die entfaltete Vernunft weniger Staatsdiener unvernünftige Einrichtungen des Staatswesens aufheben und durch nach Maßgabe fortgeschritteneren Denkens vernünftigeren ersetzen. Hierfür sind Fichtes Überlegungen in "Über Errichtung des Vernunftreiches" ein sicherlich radikales, aber eben gerade dadurch deutliches Beispiel. Er entwickelt hier nämlich die Vorstellung einer notwendigen "Einrichtung einer Gelehrten-Republik, die aus ihrer Mitte den souveränen Herrscher wählen soll ... Auch die ersten Regierungsbeamten, Minister, müssen aus dieser höchsten Sphäre der Intelligenz hervorgehen" 29). Konnte sich die Aufklärung noch von der Entwicklung und Vergrößerung einer literarisch-politischen Öffentlichkeit (Publikum) über die Destruktion der Vorurteile und die Befähigung des Menschen zum Bürger Fortschritt hin zu einem freieren Gemeinwesen und allgemeiner Wohlfahrt versprechen, wobei der aufgeklärte Monarch als die die politischen Rahmenbedingungen sichernde Instanz gedacht wurde 30), so entsteht in der Übergangsperiode ein Staatsidealismus, der von der gegebenen Möglichkeit und der gesellschaftlichen Notwendigkeit vernünftiger Staatsführung durch fortschrittlich gebildete Beamte ausgeht.

---

entgegenstehenden Bedingungen reflektiert und nicht einem naiven Aufklärungsoptimismus huldigt.

29) Fichte, J.G.: Ueber Errichtung des Vernunftreiches, Bd. VII, S. 379

30) Vgl. hierzu u.a. Fehrenbach, a.a.O., S. 51: "Der Herrscher (im aufgeklärten Absolutismus P.B.) wurde nicht als Gegner, sondern als Hüter und Inaugurator der bürgerlichen Gesellschaft angesehen. In der gegebenen Situation war es nur mit Unterstützung des Fürsten möglich, die ständisch-feudalen Privilegien zu beseitigen."

Die enorme Bedeutung, welche dem Stand der bürgerlichen Intelligenz, insbesondere den Staatsbeamten zugesprochen wird, hat im "radikalen Wandel" der Prinzipien des Staates 31) bzw. in den darin zum Ausdruck kommenden gesellschaftlichen, politischen und philosophischen Einsichten in die Epoche der Aufklärung ihren Grund. Schon sehr früh hat W. von Humboldt in seinen "Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen" (1792) das "Programm des Liberalismus formuliert, das die Reformen bis zur Restaurationszeit hin wesentlich beeinflussen konnte". Er legt hierin die "Handlungsmaximen der Repräsentanten desselben" fest. "Der Staatsdiener ist Verwalter jener bürgerlichen Universalität, die Zweck der Gesellschaft, nicht des Staates ist, für welche dieser jedoch die Bedingungen zu sichern und zu garantieren hat, solange es in 'weltbürgerlicher Absicht' erforderlich ist" 32). Dem Staat wird nicht, vermeintlich gesichert durch einen aufgeklärten Monarchen, die Garantiefunktion fortschreitender Aufklärung zugetraut, vielmehr wird er selbst unter die Kontrolle vernünftiger Reflexion genommen, die ihre empirische Gestalt in gebildeten Subjekten der bürgerlichen Avantgarde hat. Der Staat wird lediglich zum "Mittel" 33) vernünftiger Gesellschaftsentwicklung, woraus sich konsequent die Aufgabe der Staatsdiener ergibt. Sie ist nicht mehr zu definieren als "räsoniert, soviel ihr wollt und worüber ihr wollt, nur gehorcht" 34), sondern die Resultate fortgeschrittener Reflexion sollen die Staatstätigkeit im Sinne humanen gesellschaftlichen Fortschritts bestimmen. Der Wandel in der Staatstheorie, der Vorstellung von der Rolle des Staatsdieners ist wesentlich in Kants die Aufklärung vollendenden und zugleich überwindenden Philosophie angelegt und auch der geistesgeschichtliche Anstoß für

31) Rosenfeldt, H.: Wilhelm von Humboldt. Bildung und Technik, Frankfurt a/M 1962, S.191

32) Rosenfeldt, a.a.O., S.192

33) Humboldt, W von.: Über Religion, Bd. I, S.24

34) Kant: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, Bd. II, S.61



die idealistisch-neuhumanistische Theorie 35), was im besonderen für die oben erwähnten Bestimmungen Humboldts gilt 36). Schon in Kants Aufklärungsaufsatz wird das angegebene Mittel zum Fortschritt der Aufklärung als "paradox" 37) bestimmt, was heißt, daß die Rolle des Staatsdieners "nur als Paradoxon" 38) formuliert werden kann. Kein Zweifel, daß das Erstarken bürgerlichen Selbstbewußtseins, das in neu-humanistischen Vorstellungen seinen Ausdruck findet und die Kampfstellung "gegen eine bereits mächtig gewordene staatliche Verwaltungsmaschinerie" 39), die Überwindung von im Nachhinein z.T. recht naiv anmutenden affirmativen Staatsvorstellungen der Aufklärung hervorbrachte. Kant markiert den theoretisch reflektierten Übergang von der Aufklärung zum Idealismus, wenn er versucht, nicht nur in dem erwähnten Aufklärungsaufsatz 40), die Schwächen der Aufklärungsphilosophie im Sinne der Aufklärung zu überwinden. Ihm zufolge gilt "Publizität als dasjenige Prinzip, das allein die Einhelligkeit der Politik mit der Moral verbürgen kann", d.h. zwischen Staat und Gesellschaft im Sinne fortschreitender Aufklärung vermittelt 41). Habermas hat in Kants Argumentation eine für das Bewußtsein der Übergangsperiode charakteristische "Ambivalenz seiner Geschichtsphilosophie" 42) ausgemacht, die in eine offizielle und eine inoffizielle politische Philosophie einmünde, d.h. in die Vorstellung "einer aus Naturzwang allein hervorgehenden weltbürgerlichen Ordnung" und einer, bei der "Politik auf die

35) Vgl. Heydorn, H.J.: Zur bürgerlichen Bildung Anspruch und Wirklichkeit. Bildungstheoretische Schriften Band 1, Frankfurt a/M 1980 (zukünftig wird Heydorn nur mit Name und römischer Ziffer für den Band zitiert) S.270 ff, der Kants Philosophie als eine bestimmt, die "die Aufklärungsphilosophie seiner Zeit nicht nur überwunden, sondern auf eine höhere Stufe fortgesetzt hat"!

36) Vgl. hierzu Rosenfeldt, a.a.O., S.192ff

37) Kant: Bd. XI, S.61

38) Rosenfeldt, a.a.O., S.193

39) ebenda, S.192

40) Vgl. hierzu Kants weitere Schriften: "Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht", "Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis", "Der Streit der Fakultäten"

41) Habermas, a.a.O., S.128

42) ebenda, S.139

Herstellung eines rechtlichen Zustandes erst dringen muß" 43). Das Zweite jedoch involviert eine kritische Differenz der Aufklärer, der Gebildeten zur tatsächlichen gesellschaftlichen Entwicklungstendenz 44). Das zu Bewußtsein kommende, erschütterte Vertrauen in die Harmonie von gesellschaftlicher Entwicklung und Aufklärungsfortschritt ist daher nur noch in den "systemsprengenden Konsequenzen einer ihre politische Absicht und Wirkung selbst noch implizierenden Geschichtsphilosophie" 45) zu artikulieren. Es bedarf nach Kant für den "Fortschritt des Volkes zum Besseren" 46) der ungehinderten Publizität, in der "freie Rechtslehrer, eben die Philosophen ... öffentliche(n) Belehrung des Volkes" betreiben, die allerdings "unter dem Namen von Aufklärern (die) als für den Staat gefährlich verschrien sind" 47). Mit der Einsicht in die Inkompatibilität von Staat und Aufklärung nimmt die fortgeschrittenste Reflexion Einblick in die Schranken der Aufklärung. Aus der Anstrengung um deren Überwindung ergibt sich die moralische Aufgabe der gebildeten Elite in einer liberalen Staatskonzeption.

Bevor diese äußerst ausdifferenzierten Theoriekonstellationen des Idealismus und Neuhumanismus nach den Karlsbader Beschlüssen von 1819 unter die Räder der offen einsetzenden Reaktion gerieten und zur Ideologie eines fortgeschrittenen Stadiums bürgerlicher Gesellschaft, nämlich des Industriekapitalismus, verarbeitet wurden, haben sie für die Dauer ungefähr eines guten Jahrzehnts zutreffende Beispiele aufzuweisen: politische Entscheidungen und historisch einschneidende gesellschaftliche Veränderungen. Die veränderte Einstellung zum oder Vorstellung vom Staat ist konstitutiv für die

---

43) Habermas, S.141

44) "Ab etwa 1780 aber beginnt Preußens Bildungsschicht gegen den absoluten Staat ... zu opponieren. Der aufgeklärte Geist im Bereich der Wissenschaft, der Bildung und der Publizistik strebte nach Vollendung der Freiheit". Rosenfeldt, a.a.O., S.78

45) Habermas, a.a.O., S.142

46) Kant zit. nach Habermas, a.a.O., S.142

47) Habermas, a.a.O., S.142

von der Aufklärungspädagogik sich wesentlich unterscheidende idealistisch-neuhumanistische Bildungstheorie. Die Bildung des Menschen zum Menschen rückt in äußerster Radikalität in dieser Reformzeit ins Zentrum pädagogischer Reflexion und zwar sowohl in Fichtes durch "aufklärerische Gewalt" 48) gekennzeichneten Philosophie des Vernunftstaates und seiner daraus abgeleiteten, keine Einschränkung duldenden Einwirkung auf die Erziehung aller 49), als auch in Humboldts Philosophie des Liberalismus, die von begründeter Skepsis gegenüber öffentlicher Erziehung mit ihrer einschränkenden Wirkung auf die Bildung der Menschen getragen ist 50).

Nicht Affirmation oder Negation der Beziehung zum Staat, nicht die Entdeckung der Notwendigkeit vernünftiger allgemeiner Erziehung macht die spezifische Leistung idealistisch-neuhumanistischer Theoriebildung aus, sondern ihre äußerste Anstrengung, die Bestimmung des Menschen auf den Begriff zu bringen und diesen wiederum zum Zweck des Staates zu erheben. Die Akzeptanz des Staates durch die Gebildeten war für sie daher von der Erfüllung dieses Staatszwecks abhängig. Der "gebildete Mensch mußte dann in den Staat treten, und die Verfassung des Staates sich gleichsam an ihm prüfen." Nur so sei "wahre Verbesserung der Verfassung durch die Nation mit Gewißheit (zu) hoffen" 51). Gefordert ist also die Bildung der Nation, "Nationalbildung" 52), d.h. eine für die Übergangsperiode notwendige Beziehung von Staat und Menschenbildung, die sich keineswegs bloß in ihren bildungstheoretischen und bildungspolitischen Begründungen und Explikationen auf die Abschüttelung französischer Fremdherrschaft zurückführen läßt. Ihre aus Kants Philosophie hergeleitete kosmopolitische,

48) Heydorn: Zur Genese des Neuhumanismus, I, S.272

49) Vgl. hierzu Fichte, a.a.O., sowie u.a. die 2., 9. und 10. Rede an die deutsche Nation,

50) Vgl. hierzu W. von Humboldt: Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, Kap. VI, in: Humboldt, Bd I, S.103-109

51) ebenda, S.106

52) Vgl. hierzu Fichtes "Reden an die deutsche Nation" sowie Jachmann/Passow: "Archiv Deutscher Nationalbildung" (1812)

weltbürgerliche Begründung ist bestimmend. Gilt schon das 18. Jahrhundert wegen seiner Flut erziehungs-reformerischer Publikationen als das pädagogische 53), wird Pädagogik als subjektiv praktisch werdende Aufklärung gefaßt 54), so ist festzustellen, daß "kurz nach 1800 gehäuft ...(die)... bildungsphilosophischen und bildungsprogrammatischen Schriften des Neuhumanismus" 55) erscheinen, in denen nicht bloß die Vorstellungen bürgerlicher Aufklärung, die erzieherische Universalisierung bürgerlicher Tugenden weitergetrieben, sondern eben die Aufklärung und ihre pädagogischen Bestimmungen unter Kritik gestellt, z.T. hart attackiert werden. Als Beispiel dazu kann die Programmschrift von E.A. Evers "Über die Schulbildung zur Bestialität" (1807) herangezogen werden, die ein Jahr vor Niethammers Streitschrift erscheint und die Niethammer entgegen seinem Vorsatz, keine Namen zu nennen, dennoch einer "ehrenvolle(n) Erwähnung" 56) für würdig erachtet. "Die neuhumanistisch-idealistische Bewegung knüpft unmittelbar an der Aufklärung an; sie entsteht aus dem Bewußtsein ihrer Aporie." 57) Es handelt sich um den Versuch, "das auch von der deutschen Aufklärung letzthin intendierte, ihr zumeist jedoch immanente Ziel ... auf die Höhe des Bewußtseins" 58) zu heben. Es soll "die aufklärerische Vernunft ... zu sich selbst freigesetzt" 59) werden. Allerdings erfolgt diese Anknüpfung an die Intentionen der Aufklärung im Bewußtsein darum, daß sich in der Zeit vor und während der französischen

53) Vgl. hierzu Koneffke, G.: Einleitung zum unveränderten Neudruck von Samuel Baur: Charakteristik der Erziehungsschriftsteller Deutschlands: Leipzig 1790, Vaduz 1981

54) Vgl. ebenda, S.XIII

55) Buck, a.a.O., S.231

56) Niethammer, Fr.I.: Der Streit des Philantropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit, Jena 1808, bearbeitet von W. Hillebrecht, Weinheim-Berlin-Basel 1968, S.47. (Zitiert wird nach der Originalpaginierung). Vgl. hierzu Blankertz, H.: Berufsbildung und Utilitarismus, Düsseldorf 1963 S.72 ff. Blankertz' erstaunen darüber, daß Niethammer ein so "gehässige(s)" und unergiebig(e)s "Pamphlet" ehrenvoller Erwähnung für würdig hält, wird weiter unten als systematisches Problem des Verständnisses der Streitschrift zu entwickeln versucht.

57) Heydorn, II, S.93, Heydorn, II...

58) Heydorn: Zur Genese des Neuhumanismus, I, S.271

59) ebenda, I, S.271

Revolution, mit nur wenigen Ausnahmen 60), "die deutsche Aufklärungspädagogik als zuverlässiges Instrument der Herrschaft" 61) erwies. Aufklärung war "im Determinismus der Arbeitsteilung untergegangen" 62).

Der der Aufklärung in jener Übergangsepoche folgende Neuhumanismus versucht die politischen und z.T. schon erkennbaren ökonomischen Veränderungen intellektuell zu bewältigen, mit der Folge eines historisch nur kurz gehaltenen Gipfels bürgerlichen Selbstbewußtseins 63), indem auf der Grundlage der Prinzipien der Aufklärung – also ohne in Antiaufklärung umzuschlagen! – zur Kritik der Aufklärung übergegangen wird und dabei erste Einsichten in die "Dialektik der Aufklärung" gewonnen werden. Diese vertieften Einsichten in die Beschränktheit und Verkehrtheit der gerade erst in der Aufklärungsepoche sich zur führenden Kraft anschickenden bürgerlichen Gesellschaft, der die Subjekte dieser Einsichten selbst angehören, können als Anfang des anhebenden Bewußtseins von der Widersprüchlichkeit der Aufklärung begriffen werden. Es werden nicht bloß Unzulänglichkeiten aufgedeckt, sondern die von der Aufklärung behauptete Identität von Mensch und Bürger als inkompatibel erkannt und erlitten. Hierin ist die eigentliche Schärfe der Auseinandersetzung jener Epoche, zumal in der Pädagogik begründet. Nicht ist interessant, daß sich irgendeine Änderung historisch vollzogen hat, sondern, daß das fortgeschrittenste Selbstbewußtsein jener Zeit den Grund der Bornierungen und Verkehrtheiten seines Zeitalters in den Aporien der Aufklärung und damit im Widerspruch bürgerlicher Theorie und Praxis zu identifizieren vermochte. Die schon seit Beginn bürgerlicher Gesellschaft objektiv angelegten

60) Heydorn erwähnt hier besonders C.F. Bahrdt und Peter Villaume, die zu radikaleren Vorstellungen vorstoßen. Erwähnt werden von Bahrdt "Rechte und Obliegenheiten der Regenten und Untertanen" (1792) und von Villaume "Abhandlungen das Interesse der Menschheit und der Staaten betreffend" (1794).

61) Heydorn: Zur Genese des Neuhumanismus, I, S.274

62) ebenda, S.275

63) Adorno, Th.W.: Theorie der Halbbildung, GS 8, Frankfurt a/M 1980 (2), S.96 zum Doppelcharakter der Kultur; "dessen Balance nur augenblicksweise glückte".

Rücknahmen der Universalität von Vernunft werden von der bürgerlichen Avantgarde präzise auf den Begriff gebracht. Freilich sind ihre philosophischen und ästhetischen Entwürfe selber noch bürgerlich und erweisen sich in ideologiekritischer Analyse als bürgerliche Selbstverständigung auf der Schwelle zum Industriezeitalter, der reellen Subsumtion der Arbeit unter das Kapital. Die von ihnen allerdings angestrebte oder entworfene höhere bürgerliche Versöhnung versteht sich als Einlösung der Idee der Menschheit in "weltbürgerlicher Absicht" 64). Weltbürgertum steht gegen Wirtschaftsbürgertum, der zur Menschheit kosmopolitisch erweiterte Begriff des Bürgers steht gegen den auf unmittelbare Utilität beschränkten Menschen als Bürger. In dieser auf die prinzipielle Bestimmung des Menschen zugespitzten philosophisch-politischen Entgegensetzung steht auch die Auseinandersetzung um die wahre Theorie und Praxis der Menschenbildung. Die Radikalisierung der vernünftigen Bestimmung des Menschen und die daraus resultierende Konsequenz für Staat und Gesellschaft bilden das philosophisch-politische Medium des Streits pädagogischer Systeme, wobei die Pädagogik nicht bloß wie andere Bereiche der Gesellschaft von dieser Auseinandersetzung betroffen ist, sondern ihr vielmehr die entscheidende Arbeit zur Widerspruchsüberwindung angetragen, diese von ihr erwartet wird. Die enorme Bedeutung, die der wahren Erziehung als subjektiver Vorbereitung auf die politische Einlösung dieses weltbürgerlichen Zwecks zukam, löste eine emphatische intellektuelle Anstrengung um eine angemessene "Theorie der Bildung des Menschen" 65) aus. Sie hatte die Idee der Menschheit, wie sie in Kants das deutsche Geistesleben tiefgreifend verändernden Philosophie bestimmt war, pädagogisch einzuholen und verbindlich zu machen. Der schon in der radikalen Aufklärung (erinnert sei an Bahrds die "Allgemeine Revision" einleitenden Aufsatz

64) Kant: Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht, Bd. XI, S.33 ff

65) Humboldt: Theorie der Bildung des Menschen, Bd I, S.234

"Über den Zweck der Erziehung" (1785) 66)) gewußte moralische Zweck der Erziehung und seine Verträglichkeit mit der Glückseligkeit des Einzelnen war nun endgültig nicht mehr der ökonomischen Sphäre oder absolutistischer Politik anzuvertrauen bzw. mit ihr in zwangsläufiger Übereinstimmung zu denken. Im Gegenteil: Im Klima unwägbarer politischer Umwälzungen und revolutionärer philosophisch-ästhetischer Fortschritte wuchs das Mißtrauen gegen den aufklärungspädagogischen Optimismus; es wird die Partikularität seiner pädagogischen Bestimmungen durchschaut und damit die Tendenz, die Heydorn folgendermaßen formulierte: "die Produktivität schritt mit Hilfe der Pädagogik voran, die Lichter des Bewußtseins wurden ausgelöscht." 67)

Die bürgerlich geforderte Einheit von bürgerlicher Existenz und harmonischer Entfaltung der Anlagen jedes einzelnen Menschen, mit der einzig der prinzipielle Nachweis der Vernünftigkeit und damit der Vorzugswürdigkeit bürgerlicher Verhältnisse gegenüber feudalen zu führen war, zerreißt im fortgeschrittenen Bewußtsein am Ende der Aufklärung, ein Prozeß, der sich schon seit der Mitte des 18. Jahrhunderts ankündigt 68). Die bürgerlichen Ideale müssen historisch erstmals gegen bürgerliche Bornierungen verteidigt und d.h. einer radikalen, universalen Begründung und adäquaten ästhetischen Konkretion zugeführt werden.

Diese die Epoche des "Übergangs" charakterisierende Kritik des Zeitalters, die immer entschiedener in Gestalt der Kritik an der Aufklärung zur Einsicht in den Widerspruch bürgerlicher Gesellschaft vordringt und mit der Hervorbringung des emphatischen Bildungsbegriffs 69) den Streit um das wahre Erziehungssystem auslöst, ist

66) Campe, J.H. (Hrsg.): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Erster Teil, Hamburg 1785, Neudruck Vaduz/Liechtenstein 1979

67) Heydorn: II, S.92

68) Siehe hierzu: Heydorn: Zur Genese des Neuhumanismus, I, S.275 und II, S.92

69) Gadamer, H.G.: Wahrheit und Methode, Tübingen 1975 (4), S.7 ff. "Zwischen Kant und Hegel vollendet sich diese durch Herder bewirkte Prägung unseres Begriffs".

seit der Mitte des 18. Jahrhunderts vielfältig zu konstatieren und erhält in Verbindung mit "der politischen Bewegung, die vor allem nach 1806 in Deutschland auf eine radikale Veränderung drängt" 70), ihr radikal politisches Antlitz, das aus durchsichtigen Interessen in der Rezeptionsgeschichte kaum bekannt ist 71). Die Verbindung der "Blüte ... (der) bürgerlichen Welt" 72) mit radikalem politischem Engagement, die in das verfälschte Bild deutscher Geistesgeschichte gar nicht passen will, ist keine gelegentliche, auf wenige Autoren begrenzte, sondern ein durchgängiger Zug der Übergangsperiode. Es macht gerade die Höhe bzw. Tiefe bürgerlicher Kunst und Philosophie (eben auch die der Bildung) aus, daß sie bis zur Selbstinfragestellung und Selbstkritik bürgerlicher Existenz aufstieg und sich damit der Partikularität bürgerlicher Praxis entzog oder entgegenstellte. Die großartigen Schöpfungen deutscher Kultur seit dem Sturm und Drang bis zu den Höhepunkten der Romantik sind gerade durch Abarbeitung an der eigenen bürgerlichen Existenz und der bürgerlichen Gesellschaft als Ganzer bestimmt. Nicht zuletzt ist es wohl auch die spezifische Situation der bürgerlichen Intellektuellen, welche die Erfahrungen und Einsichten von sich als "gegen sich selbst gewandte(n) Bürger(s)" 73) bedingen und in die seit der "zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts erkennbar (werdende) kritische(r) Distanzierung vom Arbeitsrealismus der Aufklärung" 74) einmünden. Von nicht zu unterschätzendem Einfluß im Prozeß angehender bürgerlicher Selbstkritik sind die Preisschriften Rousseaus sowie sein "Emile oder Über die Erziehung". Gerade die hier beginnende kontradiktorische Bestimmung von Mensch und Bürger 75) findet, direkt oder

70) Heydorn: II, S.92

71) Vgl. Heydorn zum Vergessen des "Archiv Deutscher Nationalbildung", das "einen Höhepunkt in der Geschichte der deutschen Pädagogik" darstellt. Heydorn: Zur Genese des Neuhumanismus, I, S.270

72) Heydorn: II, S.92

73) Heydorn: Überleben durch Bildung, III, S.298

74) Heydorn: Zur Genese des Neuhumanismus, I, S.275

75) Rousseau, J.J.: Emile oder Über die Erziehung (1762), Stuttgart 1963, S.111



indirekt auf Rousseau bezugnehmend, am Ende des 18. Jahrhunderts Eingang in die Kritik des Zeitalters und wird in der idealistisch-neuhumanistischen Bildungsphilosophie in äußerster Konsequenz ausdifferenziert und ästhetisch konkretisiert. Wenngleich Rousseaus Kritik auf das Ancien Régime Frankreichs zielt und sich die Bestimmungen des Menschen als durch und durch bürgerliche Kritik am Feudalismus erweisen, deckt Rousseau doch die Zerissenheit zivilisierter Existenz auf, die zum Kristallisationskern der Erkenntnis des Widerspruchs bürgerlicher Existenz werden konnte und damit entscheidend über die bloße Feststellung, in einer Epoche des Übergangs oder einer Zeit des Verfalls zu leben, hinauskam. "Gezungen gegen die Natur oder die gesellschaftlichen Institutionen zu kämpfen, muß man sich für den Menschen oder den Staatsbürger entscheiden, denn beide in einer Person kann man nicht schaffen" 76). Auch wenn sich neben Rousseau noch andere Dokumente benennen lassen, welche dieses Gefühl bzw. diese Einsicht artikulieren, so erhellt Rousseaus keinen Kompromiß duldende Alternative den Ernst des Dilemmas 77). "Der Bürger will sich als Mensch erfahren und nicht über eine soziale Fixierung, die seine Ketten nur geschmeidiger macht" 78).

Im Deutschland des "Sturm und Drang" wird diese Klage über die Unverträglichkeit von Menschsein und gesellschaftlicher Determination endgültig zum leidenschaftlich behandelten Thema bürgerlicher Kultur. Das 1774 von Goethes "Die Leiden des jungen Werther" ausgelöste "Werther-Fieber" 79) belegt, daß viele Zeitgenossen hierin ihr Unbehagen artikuliert fanden, genauso, wie die Gegner - allen voran der Hamburger Hauptpastor

---

76) ebenda

77) Lukács hält in seinem Essay zu Goethes "Werther", im Unterschied zu den Kritikern Rousseaus aus dem Kreis der Aufklärer (z.B. Voltaire, d'Alembert, auch Lessing), "an dem wertvollen Neuen bei Rousseau" fest, "an dem beginnenden dialektischen Herausarbeiten der Widersprüche der bürgerlichen Gesellschaft". (Goethe, W.: Die Leiden des jungen Werther, Frankfurt 1973, S.187)

78) Heydorn: Zur Genese des Neuhumanismus, I, S.275

79) Göres Nachwort zu Goethe.: Die Leiden, a.a.O., S.212

Goeze 80) - nicht zu Unrecht die Prinzipien bürgerlicher Existenz unter Beschuß sahen und daher nach der Verbots-  
gewalt der Obrigkeit schrieen. "Das Schaffen des jungen  
Goethe ist eine Weiterführung der Rousseauschen  
Linie" 81), indem er, wie Lukács deutlich macht, "nicht  
bei einer Kritik der bloßen Symptome ... stehen-  
bleibt" 82), sondern "den Gegensatz zwischen Persönlich-  
keit und bürgerlicher Gesellschaft nicht nur in bezug  
auf den halbfeudalen Duodez-Absolutismus Deutschlands  
seiner Zeit sieht, sondern in bezug auf die bürgerliche  
Gesellschaft im allgemeinen" 83). "Werthers Konflikt ...  
zeigt schon den unlösbaren Gegensatz der freien und  
allseitigen Entwicklung der Persönlichkeit mit der  
bürgerlichen Gesellschaft selbst" 84). Wie deutlich  
Goethe diese Unverträglichkeit sah, mag zur Charakteri-  
sierung des geistigen Klimas, aus der heraus die  
Übergangs- bzw. Reformepoche erwuchs, ein Zitat aus dem  
"Werther" belegen: "Man kann zum Vorteile der Regel viel  
sagen, ungefähr was man zum Lobe der bürgerlichen  
Gesellschaft sagen kann. Ein Mensch, der sich nach ihnen  
bildet, wird nie etwas Abgeschmacktes und Schlechtes  
hervorbringen, wie einer, der sich durch Gesetze und  
Wohlstand modeln läßt, nie ein unerträglicher Nachbar,  
nie ein merkwürdiger Bösewicht werden kann; dagegen wird  
aber auch alle Regel, man rede was man wolle, das wahre  
Gefühl von Natur und den wahren Ausdruck derselben zer-  
stören!" 85)

In dem 20 Jahre nach dem "Werther" 1794 erschienenen  
Bildungsroman "Wilhelm Meisters Lehrjahre" steht in dem  
bekannten Brief Wilhelms an Werner: "Ein Bürger kann  
sich Verdienste erwerben und zur höchsten Not seinen  
Geist ausbilden; seine Persönlichkeit geht aber verlo-

---

80) ebenda, S.211

81) Lukács, zit. nach Goethe: Die Leiden..., a.a.O., S.187

82) ebenda, S.189

83) ebenda, S.188

84) Lukács, a.a.O., S.199

85) Goethe: Die Leiden..., a.a.O., S.20

ren, er mag sich stellen, wie er will" 86). Und weiter wird der Bürger beschrieben: "er soll einzelne Fähigkeiten ausbilden, um brauchbar zu werden und es wird schon vorausgesetzt, daß in seinem Wesen keine Harmonie sei noch sein dürfe, weil er, um sich auf eine Weise brauchbar zu machen, alles übrige vernachlässigen muß" 87). Bei allem Bedürfnis "dazuzugehören" 88), das in den Lehrjahren mitschwingt, ist die Unversöhntheit von Brauchbarkeit und Vollkommenheit unmißverständlich ausgesprochen, ist die Verträglichkeit von Individualität und Öffentlichkeit "nur auf dem Theater" auszumachen 89). Das Theater ist zwar auch "Zufluchtsstätte", wird aber, und das ist entscheidend, vorgestellt als "eine sich entfaltende Kultur, die nicht daran gehindert werden kann, zu voller Blüte zu kommen" 90).

Die ein Jahr nach "Wilhelm Meisters Lehrjahren" 1795 erschienene Schrift Fr. Schillers "Über die ästhetische Erziehung des Menschen", eine Schrift von eminenter Bedeutung für die Entfaltung des nachkantischen Idealismus und im besonderen für die neuhumanistische Bildungstheorie 91), weist der "schöne(n) Kunst" insgesamt die Funktion des "Werkzeug(s) zur Veredelung" zu 92). Im Unterschied zu Goethes Roman ist den Briefen Schillers über die ästhetische Erziehung sowohl in der Gegenwartsanalyse als auch in der Angabe des einschlagenden Wegs ein deutlich universalistischer Zug eigen. Die Defizienz seiner Zeit, "die nachteilige Richtung des Zeit - Charakters" 93) identifiziert Schil-

86) Goethe, J.W.: Wilhelm Meisters Lehrjahre, Hamburger Ausgabe Bd. 7, Hamburg 1968 (7) S.290

87) ebenda, S.291

88) Löwenthal, a.a.O., S.180. Vgl. hierzu das ganze Kap. V "Von Werther zum Wilhelm Meister" S.161 ff

89) Löwenthal, a.a.O., S.180

90) ebenda, S.177

91) Vgl. hierzu bezüglich der Entwicklung der Philosophie Kroner, R.: Von Kant zu Hegel, Tübingen 1977 (3), 2. Band S.42 ff, und bezogen auf die Bildungstheorie und Pädagogik Abschnitt 4.4. und 5.1. meiner Arbeit.

92) Schiller, F.: Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen, Stuttgart 1977 (im weiteren zitiert als "ästhetische Erziehung"), S.31/32 (9.Brief)

93) ebenda, S.23 (6.Brief)

ler im Prinzip der Kulturentwicklung, in der immanenten Struktur gegebener Verhältnisse; die Überwindung des Widerspruchs wird daher nur von einem allgemeinen Prozeß erwartet, der als ästhetische Erziehung bestimmt wird und in der Kunst sein vorzüglichstes Mittel besitzt. Schillers Analyse konstatiert der Sache, z.T. schon dem Begriffe nach, den Zustand der Entfremdung als zwangsläufiges, aus den Gesetzmäßigkeiten existierender Gesellschaft folgendes Resultat bisheriger kultureller und politischer Geschichte, in dem die Individuen zum "Bruchstück" des Ganzen verkommen müssen: "der Genuß wurde von der Arbeit, das Mittel vom Zweck, die Anstrengung von der Belohnung geschieden. Ewig nur an ein einzelnes kleines Bruchstück des Ganzen gefesselt, bildet sich der Mensch selbst nur als Bruchstück aus; ewig nur das eintönige Geräusch des Rades, das er umtreibt, im Ohre, entwickelt er nie die Harmonie seines Wesens, und anstatt die Menschheit in seiner Natur auszuprägen, wird er bloß zu einem Abdruck seines Geschäftes" 94). In Schillers Briefen über die ästhetische Erziehung ist nicht nur Klage geführt über Disharmonie und verhinderte Persönlichkeitsbildung, sondern es ist in äußerster Klarheit und Schärfe der immanente Zusammenhang der Entfremdung mit dem Prinzip der Kulturentwicklung 95) festgehalten, die Fragmentierung des Einzelnen als Folge gesellschaftlichen Fortschreitens der Kultur bestimmt. Dieser Zusammenhang, das ist das Resultat des ersten Teils seiner Untersuchung, wird keineswegs als unabänderlich oder gar unaufhebbar betrachtet und daher als notwendiger abgewiesen. "Es muß also falsch sein, daß die Ausbildung der einzelnen Kräfte das Opfer ihrer Totalität notwendig macht" 96). Ist schon gleich zu Beginn von Schiller das "tyrannische(s) Joch" der Gegenwart - "der Nutzen ist das

94) ebenda, S.20/21, vgl. auch S.19

95) Vgl. ebenda, S.19 und 25

96) ebenda, S.26 (Ende 6.Brief)

große Idol der Zeit" 97) – angegriffen worden, so erwies seine nachfolgende Analyse, daß die Defizienz des Einzelnen ihren Grund im Idol bürgerlicher Aufklärung, und hier vorzüglich in dessen politischer Instanz, dem "funktionalistischen Staat" 98) hat. Daher kann er denn auch fragen: "...woran liegt es, daß wir noch immer Barbaren sind" 99). Seine Antwort: "ein verderblicher Streit entzweite ihre (der Natur P.E.) harmonischen Kräfte" 100), ein Streit, eine Entzweiung, eine Zerissenheit, die er sowohl in der Kultur als Ganzer, also in der gesellschaftlichen Dimension, als auch in jedem Einzelnen erkennt und die daher auch keine Vorstellung vernünftiger "Staatsänderung" zuläßt, "bis die Trennung in dem innern Menschen wieder aufgehoben" ist 101). Schillers Einsicht in den Widerspruch bürgerlicher Existenz und bürgerlicher Gesellschaft in Gestalt der Kultur unter der Maxime des "Nutzens" erzwingt eine emphatische Bestimmung der Bildung, die er als "ästhetische Erziehung" entwirft 102). Er formuliert den bestehenden Widerspruch zwischen den Folgen einer Gesellschaft, die sich unter die politische Maxime des Nutzens stellt und dem bürgerlichen Ideal universaler Freiheit, das eben unverträglich ist mit der gesellschaftlichen Fragmentierung der Individuen. Es gilt nach Schiller, den "Streit" der entzweiten "menschlichen Natur" 103) aufzuheben, soll politischer Eingriff auch allgemein Freiheit zum Resultat haben können.

Schillers Briefe haben auf der Basis von Kants Philosophie 104) sowohl die grundsätzliche Kritik bestehender politischer Verhältnisse zu vollziehen als auch den Weg vernünftiger Überwindung des Streits, der Entfremdung anzugeben versucht. Er hat damit "nachhaltig" auf "die

97) ebenda, S.6 (2.Brief)

98) Buck, a.a.O., S.172

99) Schiller, a.a.O., S.29/30 (8.Brief)

100) ebenda, S.20 (6.Brief)

101) ebenda, S.27 (7.Brief)

102) Vgl. a.a.O., FN S.83/84 (20.Brief)

103) ebenda, S.20 (6.Brief)

104) Vgl. Buck, a.a.O., S.170

um 1800 herum auftretende Philosophengeneration" eingewirkt 105), die grundsätzliche Orientierung politisch-pädagogischer Anstrengungen angegeben und zwar in doppelter Weise. Einmal wird die Unverträglichkeit des Idols des Nutzens mit den Resultaten der Vernunftkritik eingesehen und zum Ausgangspunkt einer tiefgreifenden Kritik an der Aufklärung und d.h. an dem in Durchsetzung begriffenen bürgerlichen Zeitalter gemacht. Zum anderen rückt der an der Idee der Menschheit orientierte Bildungsbegriff in den Mittelpunkt 106), und zwar als einer gemäß der "Idee der Volkserziehung", in dem sowohl die Entzweiung von Sinnlichkeit und Intellekt als auch das Elend der Unterdrückung von und Herrschaft über Menschen zu Überwinden angelegt ist 107). Es kann daher für die Zeit um 1800 und vor allem nach 1800 in der bürgerlichen Intelligenz vom Bewußtsein des Widerspruchs der von der Aufklärung bestimmten gesellschaftlichen Verhältnisse ausgegangen werden, die ihren Ausdruck - mit der Insistenz auf Überwindung - auch im erbitterten Streit um richtige theoretische Grundlagen pädagogischen und politischen Engagements findet. So entwickelt beispielsweise Fichte 1804/05 in seinen Vorlesungen über die "Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters" eine Geschichtsphilosophie, in der das gegenwärtige Zeitalter der Aufklärung als eines beschrieben wird, in dem die "Autorität und mit ihr die Vernunft ... abgeworfen wird" 108), mit der Folge, daß nur "der blosse, reine und nackte Egoismus", nur der "persönliche(n) Vorteil zu befördern" übrigbleibt. Die "Grundeigenschaft und der Charakter eines solchen Zeitalters ist der, dass ... alles, was es denkt und thut, nur für sich und seinen

105) Buck, a.a.O., S.170. Vgl. hierzu Jamme, Chr. /Schneider, H. (Hrsg): *Mythologie der Vernunft*, Frankfurt a/M 1984, welche Arbeiten über das "älteste Systemprogramm" des deutschen Idealismus enthält.

106) Heydorn, II, S.98

107) Vgl. hierzu den zweiten Teil des ältesten Systemprogramms des deutschen Idealismus, sowie in Jamme/Schneider (Hrsg), a.a.O., S.47 und 57

108) Fichte: *Die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters*, Bd. VII, S.65 (5.Vorlsg.). Vgl. Hegel, G.W.Pr.: *Phänomenologie des Geistes*, Frankfurt a/M 1975 (2), S.398 ff

eigenen Nutzen thue" 109). "Fichtes Analyse der 'Verkehrtheit' des gegenwärtigen Zeitalters" 110) beruht also auf der Erkenntnis, daß das "Fallenlassen des Zwecks für das Mittel" 111), die "absolute Gleichgültigkeit gegen alle Wahrheit" 112) in der Absolutsetzung der von der Einholung vernünftiger Allgemeininteressen abgelösten, emanzipierten Partialinteressen der Privateigentümer, gefaßt als egoistischer Nutzen, seinen Grund hat.

Ganz ähnlich bestimmt auch Süvern in seinen Vorlesungen über Geschichte 1807/08 die Ursache der einschneidenden Veränderungen seiner Zeit, eine Zeit, die nach Süvern für die, die noch nicht gefühllos und gleichgültig geworden sind, sich als "Schweben" zwischen einem "scheidenden" und einem "herannahenden" Zeitalter darstellt 113). "Der edelste und höchste Zweck ... um als würdiger vollkommener Mensch sich selbst und andre gleichfalls würdigen und vollkommenen Menschen zu genügen der verschwand ganz" 114), "ein brauchbarer Mann zu sein (ward) die höchste Empfehlung", "der ganze Mensch (wurde) ... als ein Mittel, als ein Werkzeug ... betrachtet" 115). "So ist das Zeitalter innerlich gelähmt, äusserlich zerissen, keine innere Kraft, die es zu einem lebendigen Ganzen organisch verschmelze, sondern auf sich zurückgezogen ist jeder sich selbst sein Nächster, seine Welt, sein Gott" 116).

Die Zeit der Herausgabe von Niethammers Streitschrift ist also vielfältig belegbar eine, die nicht nur vom Bewußtsein bestimmt ist, in einer Übergangsepoche zu leben, sondern eine, in der das fortgeschrittene

109) Fichte: Bd. VII, S. 66 (5. Vorlag.)

110) Buck, a.a.O., S. 232

111) Fichte: Bd. VII, S. 103 (7. Vorlag.)

112) Fichte zit. nach Buck, a.a.O., S. 233

113) Süvern, J.W.: Vorlesungen über Geschichte, in: Mittheilungen aus dem Litteraturarchiv in Berlin, III. Bd., 1901-1905, Berlin o.J., S. 28 (23te Stunde)

114) ebenda, S. 32

115) ebenda, S. 33

116) ebenda, S. 36

bürgerliche Selbstbewußtsein zur Einsicht in den Widerspruch bürgerlicher Gesellschaft vorgedrungen ist und hieraus konsequent auf prinzipielle Überwindung drängt. Infolgedessen hat sowohl die philosophische Aufdeckung der wahren Ursachen als auch die Auffindung der zu ergreifenden angemessenen pädagogisch-politischen Mittel Priorität.

Die Streitschrift nun ist die Explikation dieser zeit-, kultur- bzw. staatskritischen Auseinandersetzung in der Sphäre der Pädagogik, der Niethammer die Gestalt des Streits von Philanthropinismus und Humanismus gibt, eben als Streit um das richtige System erziehenden Unterrichts. Die in jener Epoche gängige Zeitkritik, welche den Antagonismus von Utilität und höchstem Zweck als Grund der Zerissenheit des Zeitalters ausmachte, trifft die pädagogische Theorie und Praxis mit voller Wucht, weist sie ihr doch in Gestalt der alten Systeme Schuld an jenem Zustand zu und setzt zugleich enorme Hoffnungen auf sie, in Gestalt einer neuen, an der Bildung des Menschen zum Menschen orientierten Erziehung (117). Die Auseinandersetzung um die wahre Theorie und Praxis der Menschenbildung, des "Erziehungsunterrichts" (118) in der Terminologie Niethammers, ist daher keineswegs bloß peripher von den philosophischen und politischen Auseinandersetzungen betroffen, sondern aufs engste mit ihnen verwoben, sind doch sowohl der Zweck als auch der Inhalt der Erziehungssysteme der Aufklärung unter Kritik gestellt und Hoffnung auf entscheidende Veränderung nur berechtigt, wenn ihr Mangel und ihre Unzulänglichkeit aufs Deutlichste und im Grundsatz aufgedeckt werden können. Ist das Dilemma der Zeit nicht nur eines äußerlicher, politischer Gegensätze, sondern vor allem eines der Verfassung der Menschen, ihrer inneren Zerissenheit und Fragmentierung, dann hängt von der Erkenntnis der wahren Menschenbildung die vernünftige Entwicklung des Staates bzw. der Gesellschaft insgesamt

---

117) Buck, a.a.O., S.231: "Zeitkritik als Motiv des neuhumanistischen Bildungsbegriffs".

118) Niethammer: Streitschrift, FN S.3/4



ab. Die der Erziehung des Menschen zugedachte, von ihr erwartete Aufgabe im historischen Prozeß allgemeiner Humanisierung, soll Bedingung historischer Versöhnung gesellschaftlicher Zerissenheit sein. Diese Einstellung erklärt sowohl die Schärfe der kritischen Analyse des alten Systems als auch den Eifer der pädagogischen Anstrengung um individuelle und menschheitliche Versöhnung.

In Niethammers pädagogischer Hauptschrift kommt die Schärfe der Kritik schon im Begriff des "Streits" zum Ausdruck, der als unmißverständlicher Hinweis zu deuten ist, daß es sich hier nicht um das wissenschaftsbe-flissene Referat neuen Wissens in der Pädagogik, um vermehrte Kenntnisse in Sachen Erziehung handelt. Daß Niethammer, seit dem 15.9.1808 (im Jahr der Veröffentlichung der Streitschrift) zum Oberschulrat bei der geheimen Generalsektion für die öffentlichen Unterrichts- und Erziehungsanstalten in Bayern ernannt, es für "weniger nöthig" hält, "den Frieden zu bringen als den Krieg, (um) den einmal erhobenen Streit in seiner ganzen ... Allgemeinheit aufzufassen, und das herrschende Unterrichtssystem unseres Zeitalters in seinem ganzen Umfange anzugreifen" 119) läßt erkennen, für wie entscheidend er es hält, "das Grundprinzip der Opposition im Ganzen zu fassen", d.h. den "Gegensatz der Pädagogik" 120) als grundsätzlichen herauszuarbeiten. Die Radikalität der für notwendig befundenen Kritik am selbst erst neuen und genuin bürgerlichen philanthropinistischen System der Erziehung, das noch "Kant mit so großen Hoffnungen begrüßt hatte" 121), ist infolgedessen nur angemessen zu verstehen, wenn man um die präzise und das Ganze umfassende Kritik bürgerlichen Selbstbewußtseins jener Zeit weiß, für das die Bildung keineswegs zur bloß pädagogischen Kategorie wurde, sondern zu einer, die hin auf die vernünftige Gestaltung der

---

119) ebenda, S.5

120) ebenda, S.4

121) Hojer, a.a.O., S.35/36

Bedingungen menschlichen Lebens insgesamt angelegt war 122). Es ist daher für die folgende Untersuchung von Niethammers Streitschrift entscheidend, daß man in ihr keinen Beitrag sieht, der einer Reform des Schulwesens, als einer Reform unter vielen, lediglich ein fachspezifisches Gutachten zugrundelegt. Vielmehr ist zu erkennen, daß es sich um ein Dokument handelt, in dem die theoretische Auslegung der Situation bürgerlicher Gesellschaft an der Schwelle zum Industriekapitalismus als notwendig erkannt wird und bildungsphilosophische Einsichten zur Grundlage bildungspolitischer Maßnahmen dienen sollen. Es handelt sich um die bürgerliche Selbstinterpretation in einer historischen Epoche, die schon und noch zu einer solchen fähig ist. In der bildungstheoretischen bzw. bildungsphilosophischen Reflexion jener Zeit wird das Verhältnis des Einzelnen im Sinne des Besonderen zum Allgemeinen in bis dahin und seither einmaliger Konsequenz ins Zentrum allgemeinen Interesses gestellt, und zwar als das entscheidende Problem der Geschichte der Menschheit. Weder darf der Einzelne bloß der Allgemeinheit subsumiert werden, soll ihm Autonomie und Subjekt-Sein zukommen können, noch darf der Vervollkommnung Einzelner die Allgemeinheit, die allgemeine Bedingung der Reproduktion eines jeden, preisgegeben werden. Die "Gratwanderung" zwischen unreflektierter "Individualisierung" und "Indienstnahme des Einzelnen" 123) - die eingesehen zu haben Rosenfeldt Humboldt attestiert - rückt ins Zentrum jeder verantwortlichen Reflexion jener Zeit, eben auch der Niethammers. Es handelt sich also bei den bildungsphilosophischen Reflexionen und Entwürfen in Absicht auf bildungspolitischen Eingriff (z.T. personell identisch wie bei Humboldt und Niethammer) nicht um die Erörterung untergeordneter Detailprobleme der Fachwissenschaft Päd-

122) Die "unschuldige" Behandlung grundlegender Texte des Neuhumanismus - gerade auch von Niethammers Streitschrift - als schulpädagogische Beiträge erkennt die entscheidende geschichtsphilosophischen und politischen Dimensionen humanistischer Bildung. Siehe hierzu Abschnitt 2.2. zur Rezeption der Streitschrift.

123) Rosenfeldt, H.: Wilhelm von Humboldt - Bildung und Technik, Frankfurt a/M 1982, S.121

agogik, sondern um die Erkenntnis und Bewältigung des wesentlichen Problems der Gesellschaft, das nur als bildungstheoretisches angemessen zu artikulieren ist. Hieraus politische Konsequenzen zu ziehen, waren in jener Epoche Bürger noch in der Lage, die emphatische Bestimmung des Begriffs der Bildung legt davon Zeugnis ab 124). Daß Niethammers pädagogische Hauptschrift sich diesem Grundsatzproblem bürgerlicher Bildung in jener Zeit, in der "alle Bedingungen des Lebens so mächtig verändert" 125) werden, stellt, er das Prinzip des Streits pädagogischer Systeme historisch und systematisch rekonstruiert, bescheinigt ihm kein geringerer als Schelling 1809. Diese Rezension von Niethammers Streitschrift in der "Jenaischen Allgemeinen Literaturzeitung", darf als "eine(r) der wichtigen Texte jener Debatte" 126) gelten. "Bei jeder Untersuchung eines Streites, die besonders eine Ausgleichung beabsichtigt, ist die Auffindung des Grundgegensatzes das Wichtigste. Der für den gegenwärtigen Streit gefundene möchte so ziemlich für den Streit der ganzen Zeit gefunden seyn" 127). Niethammers allgemeine Studie zum Streit innerhalb der Pädagogik in Deutschland ist verfaßt unter dem Einfluß der spezifischen Verhältnisse in Bayern, die Niethammer seit seiner Arbeit in Würzburg ab 1804 praktisch kennenlernte und deren schulpolitische Entwicklung er aufmerksam verfolgt. Allemal ist die Veröffentlichung seiner pädagogischen Hauptschrift auf seine 1808 beginnende Tätigkeit in der neugeschaffenen Schulbehörde Bayerns bezogen. Niethammers pädagogische Publikation sowie seine reformerische Arbeit in der obersten Schulbehörde seit 1807 bzw. 1808 fallen in die von tiefgreifenden politischen und gesellschaftlichen Ver-

124) "...es ist die Bildung selbst, die die politische Idee erzeugt, je unabwendbarer sie in das Politische einbezogen wird; sie erzeugt die politische Idee als Frage nach der geschichtlichen Möglichkeit der Humanität." Heydorn: Zum Verhältnis von Bildung und Politik, III, S.19

125) Schelling, F.W.J. in: Schelling Werke, herausgegeben von M. Schröter, München 1959, 3.Brg. Bd., S.459

126) Buck, a.a.O., S.237

127) Schelling, a.a.O., S.460

änderungen bestimmte Reformperiode Bayerns, der sog. "Ara Montgelas" 128).

In der Amtszeit von Montgelas, der von 1799 bis 1817 Ministerpräsident Bayerns war, vollzog sich seit 1801 (Friedens- und Freundschaftsvertrag mit Frankreich) eine Annäherung an das revolutionierte Frankreich, die 1806 in der Gründung des Rheinbundes, deren Mitglied Bayern als wichtiger Teil des "dritten Deutschland" 129) wird, seinen außenpolitisch deutlichsten Ausdruck fand. Innenpolitisch zeichnet sich Montgelas mit seinen Neuerungen als "konsequenter Reformers" 130) aus, die er schon in den 90er Jahren vor seinem Regierungsantritt programmatisch formulierte. Dadurch wehte in Bayern, im Gegensatz zu Preußen unter vom Stein, Baden unter Brauer und Nassau unter von Gagern, "von Anfang an ein schärferer revolutionärer Wind" 131). In Bayern wie auch in den weiteren süddeutschen Rheinbundstaaten Baden und Württemberg, die zur Zeit des preußischen aufgeklärten Absolutismus noch unter Einfluß von Kaiser und Reich standen, war der "Reformeifer der Beamenschaft noch ungebrochen" 132), was dazu führte, daß in ihnen die "größere Nähe zu den Errungenschaften der französischen Revolution viel unmittelbarer spürbar war als in Reformpreußen" 133). So erklärte sich Bayern 1807 auf der Mailänder Konferenz bereit, "Reformen nach französischem Vorbild durchzuführen" 134). Die mit Montgelas ausgehandelten "dispositions générales" sahen die "Annahme einer Konstitution", die "Rezeption des Code Napoléon" und den "Ausbau einer zentralistisch-bürokratischen Staatsverwaltung" vor 135). 1808 erfolgte

128) Fehrenbach, a.a.O., S.79. Vgl. über das "für Bayern so ereignisreiche Jahr 1808" Gürsching, H.: Pr.I. Niethammer und das bayerische Generalkonsistorium 1808, in: Zeitschrift für Kirchengeschichte, 21.Jg., 1.Heft 1952, S.174

129) Braubach, M.: Von der französischen Revolution bis zum Wiener Kongreß, München 1983 (6), S.78

130) Fehrenbach, a.a.O., S. 81

131) ebenda, S.79

132) ebenda, S.79

133) ebenda, S.88

134) ebenda, S.77

135) ebenda, S.77

daraufhin die Verkündung einer "Staatsverfassung" und die Durchführung einer "Strafrechtsreform" 136). "Die Verwaltungsreorganisation, die 'revolution administrative', wie sie Montgelas nannte, stand ... im Zentrum der Gesamtreform", gemäß der Aufgabe, "die gesamte Staatsorganisation nach dem Prinzip der Rationalität und Zweckmäßigkeit auf eine feste, einheitliche Basis zu stellen" 137). "Die bayerische Konstitution von 1808 bezeichnet so in ihrer Präambel die Vereinheitlichung und Konzentration des Staates als ihren Hauptzweck" 138). Die bayerische Konstitution vom 25.5.1808 war neben der "nach Weisungen Napoleons in Paris entworfene(n)" westfälischen Akte vom 15.11.1807, der sie nachgebildet wurde, die einzige tatsächlich eingeführte Konstitution in jener Zeit. Sie hatte bei allen Einschränkungen bezüglich des Wahlrechts und Wahlverfahrens der Volksvertreter einen modernen Zug im Unterschied zum aufgeklärten Absolutismus, aber auch zu den "preußischen Projekten einer 'ständischen Repräsentativverfassung'". So war die "Repräsentantenversammlung nicht mehr ständisch" zusammengesetzt 139) und die "konstitutionelle Sicherung der Grundrechte orientierte sich stärker als in Preußen am Gleichheitsgrundsatz". "Die rheinbündischen Reformjuristen (Anselm von Feuerbach, Ludwig Harscher von Almendingen u.a.) interpretierten den Code Napoleon, dessen Rezeption sie vorbereiteten, als Gesetzbuch eines konstitutionellen Rechtsstaats, in dem die bürgerliche Freiheit erst durch

---

136) Braubach, a.a.O., S.93

137) Fehrenbach, a.a.O., S.80

138) ebenda, S.81

139) Fehrenbach, a.a.O., S.82. Siehe ebenda S.108 zur Differenz der Konzeptionen: "Gerade auch vor dem Hintergrund der preußischen Entwicklung wird es erklärbar, warum in den Rheinbundstaaten die beiden extremsten Verfechter der Staatssouveränität - Montgelas in Bayern und Reitzenstein in Baden - zugleich Anhänger des Repräsentativgedankens waren ... Souveränität und Repräsentation waren Begriffe, die dem französischen Staatsdenken gemäß zusammengehörten. Andernfalls drohte die Gefahr, die sich im Preußen der Restauration weit mehr abzeichnete als in den konstitutionellen süddeutschen Staaten, nämlich, daß der technisch verbesserte und modernisierte Verwaltungs- und Regierungsapparat nur ein perfekteres Instrument schuf, um die traditionellen alten Herrschaftsinteressen durchzusetzen."

die politische Freiheit, die Teilnahme der Bürger an der Gesetzgebung, auch wirklich verbürgt sei" 140).

Im Rahmen dieser allgemeinen Reformen von Staat und Gesellschaft in Bayern kommt dem "Religionsedikt" von 24.3.1809 und den ihm vorhergehenden philosophischen Auseinandersetzungen und politischen Entscheidungen vor allem für die Veränderung der Begründung und Organisation des Schulwesens besondere Bedeutung zu. Gerade Niethammers Arbeit ist von dieser spezifisch bayerischen Religionssituation gekennzeichnet, wobei jedoch auch die besondere Bedeutung der Religion in der Bildungslehre Niethammers, bedingt durch seine spezifisch moral- und religionsphilosophischen Studien seit seinen frühen Jenaer Tagen mit Fichte ihn in besonderer Weise für diese Auseinandersetzung vorbereitet hat. Der Staat betrieb "gerade im katholischen Bayern eifrig die Einführung der Kirche in das staatliche Gefüge", die Anerkennung der "Grundsätze der Toleranz" und verkündete die "Parität der Bekenntnisse". Diese Entwicklung war die Bedingung für die umfangreiche "Berufung von Protestanten in den Staatsdienst" 141). Es handelt sich in der Hauptsache um "ehemalige Angehörige der Universitäten Jena und Göttingen" 142), zu denen auch Niethammer gehörte, welche das herrschende geistige Klima zugunsten der über die Aufklärung hinausgehenden idealistischen Philosophie respektive des Neuhumanismus veränderten.

Niethammers Berufung nach Bayern am 5.7.1804 für das Fach Sittenlehre und Religionsphilosophie an die Universität Würzburg, nachdem Würzburg 1803 an Bayern übergegangen war, bei gleichzeitiger Ernennung zum Konsistorialrat und Oberpfarrer der protestantischen

140) ebenda, S.83

141) Braubach, a.a.O., S.93

142) Schwarzmaier, M.: Friedrich Immanuel Niethammer, ein bayerischer Schulreformer 1. (einziger) Teil. Niethammers Leben und Wirken bis zum Jahre 1807, München 1937, Neudruck Aalen 1974, S.75. Vgl. hierzu Burkhardt, R.: Die Berufungen nach Altbayern unter dem Ministerium Montgelas, München 1927; Fank, Ph.: Von der Aufklärung zur Romantik, München 1925; Loewe, H.: Friedrich Thiersch. Ein Humanistenleben im Rahmen der Geistesgeschichte seiner Zeit, München 1925

Gemeinden 143) verdankt Niethammer dieser schon 1803 einsetzenden, durch protestantische Gebietsgewinne ausgelösten paritätischen Tendenz. Eine besondere Rolle spielte dabei das Betreiben Montgelas, die Würzburger Universität grundlegend nezugestalten und "von hier aus einen bestimmenden Einfluß auf das Geistesleben der ganzen Nation aus(zu)üben" 144). Inhaltlich entscheidend daran war die Aufhebung der alten Fakultätsgliederung, zugunsten der Einteilung in allgemeine und besondere Wissenschaften, wobei die ersten " 'zur höheren geistigen Kultur überhaupt ohne Rücksicht auf einen besonderen Stand im Staate' gehörten", die anderen "zur Ausübung einer besonderen Funktion im Staate erforderlich wurden" 145). Als Haupt der ersten Klasse wurde Schelling berufen, der vermutlich über Thürheim sich auch für Niethammers Berufung verwandte 146). Die Veränderung der Universitätsgliederung bedeutete für die theologische Fakultät, die nun eine Sektion der zweiten Klasse von Wissenschaften wurde, "daß auch der protestantischen Theologie eine Stätte eingeräumt wurde und daß sie mit der katholischen zugleich zu einer paritätischen Sektion unter dem ... abstrakten Namen einer 'Sektion der für die Bildung des religiösen Volkslehrers erforderlichen Kenntnisse' vereinigt wurde" 147). Zwar änderten sich die Verhältnisse für Würzburg, als es 1806 an den früheren Großherzog von Toscana fiel und wieder katholisch wurde, aber es demonstriert die "politische und kulturelle Gestaltung des modernen Staates" 148) unter Montgelas, die sich ebenfalls deutlich in der Verlegung der Universität von "Ingolstadt nach Landshut" 149) und der "Reorganisation ... der Akademie der Wissenschaften" 1807 ausdrückt. Der mit der Berufungs-

---

143) Vgl. Schwarzmaier, a.a.O., S.63

144) ebenda, S.62

145) Schwarzmaier, a.a.O., S.62

146) ebenda, S.63

147) ebenda, S.62

148) ebenda, S.75

149) Braubach, a.a.O., S.93

politik protestantischer Gelehrter, Verwaltungsbeamter, Künstler und Schulmänner aus dem damalig fortschrittlichen Norden Deutschlands beabsichtigte "Zustrom frischer geistiger Kräfte und Anregungen" führte, wie es Schwarzmaier formuliert, zu einem "leidenschaftlichen Ideenkampf" 150) mit den Brennpunkten München und Landshut. Er bewirkte eine geistige Umschichtung, die zu "beispiellosen Auseinandersetzungen zwischen dem alt-bayerischen - mit einem starken Schuß an Aufklärung durchsetzten - Katholizismus und den vorwiegend nord-deutschen Strömungen der Aufklärung, des humanistischen Klassizismus und der Romantik" 151) führten. Dieser Kampf um geistig-philosophische Positionen schlägt sich auch im sog. "Schulkampf" 152) nieder, ist doch der "Streit der ganzen Zeit", den Schelling in Niethammers Streitschrift aufgedeckt glaubt, der Streit um die angemessene Bestimmung von Humanität, im Grunde ein pädagogischer: um die richtige, praktische Bestimmung des Menschen als Subjekt. Im Lichte dieses "Ideenkampfes" betrachtet, erscheint Niethammers pädagogische Hauptschrift auch als Auseinandersetzung mit dieser spezifisch bayerischen Situation.

Der "Schulkampf" bzw. die Kette schulpolitischer Reformen in Bayern beginnt schon 1773 mit der Auflösung des Jesuitenordens, umfaßt "acht Umgestaltungen" und endet mit dem Lehrplan Thierschs 1829. Der Zeitraum in dem Niethammer schulpolitische Verantwortung trug, war auch nicht der letzte dieser Kette, wohl aber sehr bedeutsam 153), fällt in ihn doch die Durchsetzung des Neuhumanismus 154), die Überwindung der bis dato dominierenden pädagogischen Vorstellungen des aufgeklärten Absolutismus, der Aufklärung.

Dieser Durchbruch des Neuhumanismus war Resultat und

---

150) Schwarzmaier, a.a.O., S.75

151) Schwarzmaier, a.a.O., S.75

152) H. Loewe zit. nach Schwarzmaier, a.a.O., S.76

153) Hojer, a.a.O., S.41. Vgl. Schwarzmaier, a.a.O., S.76-81: "Die Etappen der schulgeschichtlichen Entwicklung"

154) Schwarzmaier, a.a.O., S.85



Movens der Montgelasschen Reformpolitik. Parität der Religionen sowie ihre Einfügung in Staatsinstitutionen brachen retardierende politische Kräfte. Die Neugliederung der Universitäten, die Reorganisation der Akademie der Wissenschaften im Verbund mit einer zügigen Berufungspolitik fortschrittlicher Persönlichkeiten schufen Bedingungen progressiven geistigen und politischen Klimas, die die Voraussetzung der Durchsetzung neuhumanistischer Bildungskonzeptionen waren. Gerade die Akademie der Wissenschaften war als "Quellgrund der gesamten Bildungsbestrebungen ... gedacht". Ihr erster Präsident Fr. H. Jacobi war nach Aussage von Burkhardt bei den "Berufungen von Neuhumanisten nach Bayern hervorragend beteiligt" 155).

Wenn es auch Niethammers Tätigkeit als Oberschulrat der Geheimen Generalsektion zufiel, "die Reform im neuen Geiste durchzuführen" 156), erfolgten doch schon vor 1808 Änderungen im Sinne des Neuhumanismus, so der Nachtrag für die Realklassen von 1805, der die "Vermehrung der Stundenzahl für die alten Sprachen und Aufnahme des Griechischen" vorsah. Die neue theoretische Tendenz war u.a. schon 1805 in Fr. Asts Antrittsvorlesung in Landshut, in Fr. Jacobs Antrittsrede 1807 im Münchner Lyzeum, aber auch im Antrag zur Modifikation der Schulpläne von Zentner 1807 – die allerdings schon von Auffassungen Niethammers durchgedrungen sind – zu erkennen 157). Niethammers Aufgabe, zu der er von der Regierung ausersehen wurde, war nun die Durchführung der "Lehrplanreform im neuhumanistischen Sinne" 158), womit "der Entscheidungskampf zweier grundverschiedener Bildungsauffassungen um den Einfluß auf die Organisation des gesamten Bildungswesens und die Gestaltung der Lehrpläne" 159) begann. Daß, "wie allenthalben" auch in der bayerischen Reformperiode unter Montgelas, "der

155) Schwarzmaier, a.a.O., S.89

156) Hojer, a.a.O., S.42

157) Schwarzmaier, a.a.O., S.88-90

158) ebenda, S.73

159) ebenda, S.91

Staat sich mit Nachdruck der Erziehung und Bildung annahm" 160), geschieht zweifellos aus dem Interesse der "Schaffung des modernen Einheitsstaates", dem auch die "Schulpolitik" zu dienen hatte 161).

Die politische Forcierung des Durchbruchs des Neuhumanismus durch die führenden Politiker und Staatsmänner jener Zeit markiert ein Charakteristikum der Übergangsperiode Bayerns, wie wohl auch der Rheinbundstaaten insgesamt, nämlich den Versuch, schon als borniert erkennbare bürgerliche Entwicklungen von Beginn an zu überwinden. Diese Wende darf jedoch keineswegs als prinzipielle Abkehr von staatspolitischen und bürgerlichen Interessen überhaupt hin zu "rein" menschlichen Orientierungen gedeutet werden. Allerdings werden utilitaristische, am Unmittelbaren ausgerichtete Konzepte und Theorien als unzureichend und kurzsichtig eingeschätzt. Für den Bereich von Erziehung und Schule hieß das, daß unmittelbar nützliche und staatsbejahende Erziehungskonzepte von wahrer Menschenbildung abgelöst werden sollten, wobei dieser nicht antistaatliche bzw. antibürgerliche Intentionen zugrundelagen, sondern im Gegenteil die Vorstellung bestand, auf diese Weise den wahren Interessen von Staat und bürgerlicher Gesellschaft besser dienen zu können.

In dieser Begeisterung für die progressiven Staats- und Bildungskonzeptionen äußert sich theoretisch der Beginn eines Wandels innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft, der real erst später sich vollzog, nämlich in der Umwälzung zum Industriekapitalismus, der reellen Subsumtion der Arbeit unter das Kapital. Die reelle Unterordnung unter ein Abstraktum, die Jahrzehnte später auf dem Kontinent tatsächlich stattfand 162), ist theoretisch in staatspolitischen, philosophischen und pädagogischen Entscheidungen und Entwicklungen gegen

160) Braubach, a.a.O., S.93

161) Schwarzmaier, a.a.O., S.90

162) Kulischer, J.: Allgemeine Wirtschaftsgeschichte des Mittelalters und der Neuzeit, München - Wien 1976 (6) Band 2, S.475 ff

unmittelbar anschauliche oder nützliche zugunsten abstrakter Interessenbegründungen zumindest angelegt. Die Einsicht in die Objektivität abstrakter Bestimmungen, die weder empirisch verkürzt sind, noch unglaublich gewordenen rationalistischen Beistands bedürfen, hat Kants Transzendentalphilosophie eröffnet, eine Philosophie, an der direkt oder indirekt die führenden Köpfe jener Zeit maßgeblich ihre theoretische Bildung erfuhren. Mit der Idee der Menschheit, den Ergebnissen des Kantischen Kritizismus insgesamt, war eine vernünftige Begründung objektiver Erkenntnisse und objektiv verbindlicher Allgemeininteressen gelungen, welche die neuhumanistischen Reformer leitete und sie nicht durch diesen Vorstellungen widersprechende Erscheinungen bürgerlicher Realität irre werden ließ. Damit setzt sich ein Bewußtsein durch, das von der grundsätzlichen Differenz zwischen anschaulicher Erfahrung und wahrer Realität gesellschaftlicher Wirklichkeit ausgeht 163). In diesem Sinn artikuliert sich im Neuhumanismus formal eine Denkfigur, die der fortgeschrittenen kapitalistischen Produktionsweise entspricht, in der die "gegenständliche Tätigkeit" durch einen "ungegenständlichen Prozeß, den des sich selbst verwertenden Werts" bestimmt, dieser "zum Wesen der gesellschaftlichen Produktion" 164) wird. Der anhebenden Herrschaft der "Realität des Abstrakten" 165) korrespondiert in der fortgeschrittensten Theorie der Primat von Geist, Vernunft und Rationalität 166) im Neuhumanismus.

Keineswegs kann es darum gehen, den Neuhumanismus auf seine bloße gesellschaftliche Funktion als fortgeschrittenste bürgerliche Ideologie herunterzubringen,

163) Bulthaup, P.: Die Verwirrung der unteren Sophia. Zur systematischen Konstruktion romantischer topoi, in: Zur Modernität der Romantik, herausgegeben von D. Bänsch, Stuttgart 1977, S.101 und 103

164) ebenda, S.104

165) Mensching, G.: Nominalistische und realistische Momente des Marxschen Arbeitsbegriffs, in: Krise und Kritik, herausgegeben von G. Schweppenhäuser u.a., Lüneburg 1987 (2) S.65

166) Vgl. Wiethammer: Streitschrift, S.37

ungeachtet der Dialektik des Fortschritts bürgerlicher Gesellschaft: "die Abstraktion ist ambivalent, enthält geschichtlichen Vorgriff ebenso wie die Möglichkeit zu verdecken" 167). Gleichwohl muß bei aller Eröffnung humanistisch kosmopolitischer Aussicht ideologiekritisch die Angemessenheit des Neuhumanismus für das anhebende Stadium fortgeschrittenerer Herrschaft bezeichnet und zum Gegenstand immanenter Kritik neuhumanistischer Entwürfe gemacht werden. Die Befreiung der Schulpläne vom zerstreuen Chaos vielfältigen Realienwissens zugunsten der Einsicht objektiver Erkenntnis und wahrer Ideen, und dieses nicht als Luxus oder Zierde, sondern als notwendige Bedingung richtiger Praxis 168), ist das Schulkonzept einer abstrakter werdenden Gesellschaft, deren Basis, die Produktion von Produktivität, Abstraktion bei Kopf- und Handarbeit verlangt. Daher darf bei aller zweifelsfreien Insistenz des Neuhumanismus auf der Entfaltung wahrer Humanität, eben unentstellter Menschenbildung, die Affinität der herrschenden, politischen Reformer zu jenen geistigen Positionen nicht blind machen für die Antizipation gesellschaftlicher Entwicklung zum Industriekapitalismus, die darin angelegt ist, gerade dann, wenn es sich erweisen sollte, daß mit der neuhumanistischen Bildungstheorie der weitgehendste Entwurf bürgerlicher Bildung vorliegt.

Niethammers schulreformerische Tätigkeit war unmittelbar von dem Entscheidungskampf zweier grundverschiedener Bildungsauffassungen betroffen, hatte er doch auf mehreren Ebenen gleichzeitig mit Vertretern des alten Systems zu kämpfen: "Anonym in der allgemeinen Pressefehde gegen Aretin, offen bei den Streitigkeiten am Wilhelmsgymnasium gegen Weiller, und in der Studiensektion gegen Wismayr" 169). Vor allem hat die Auseinandersetzung mit dem 1803 ins Schuldirektorium berufenen

167) Heydorn: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, III, S.157

168) Vgl. hierzu Schellings Aussage in der Rezension von Niethammers Streitschrift, daß "der Nerv praktischer Tätigkeit die geistige sey". (a.a.O., S.467)

169) Schwarzmaier, a.a.O., S.75

Joseph Wismayr, dem Verfasser des "Lehrplans für alle kurpfälzbayerischen Mittelschulen" vom 27.8.1804, Niethammers Arbeit und auch die Verfassung seiner Streitschrift bestimmt. Der Wismayrsche Lehrplan muß als "verspätete" Blüte der Aufklärung bzw. des Philanthropinismus gelten, denn "während im Norden Deutschlands um 1800 der Philanthropinismus unter der Gegenwirkung des Neuhumanismus bereits an Wirksamkeit verlor und die Schülerzahl der Philanthropine abnahm", errang das System in Bayern "einen späten Sieg" 170). Niethammer begreift daher die Auseinandersetzung mit dem Wismayrschen Lehrplan als eine mit dem sich nach allen Seiten ausbreitenden System des Philanthropinismus, also mit einem Resultat, "welches in Verfassung, Bedürfnis und herrschender Denkart seine Wurzel hat" 171). Dazu kommt, daß Niethammer neben Wismayr in der Studien-sektion saß, die die Aufhebung des alten, eben des Wismayrschen Lehrplans zu vollziehen hatte, was aufgrund von "sachlichen und persönlichen Gegensätzen ... zu gewaltigen, der Sache selbst nicht förderlichen Spannungen" führte 172). Niethammers 1808 erschienene pädagogische Hauptschrift, bei deren Abfassung er mit ziemlicher Sicherheit auf die einige Jahre zurückliegende schriftliche Auseinandersetzung mit dem Wismayrschen Lehrplan zurückgreifen konnte 173), unternimmt unabhängig von aller Besonderheit der Bedingungen den Versuch, das grundsätzliche Problem bürgerlicher Bildung des Menschen zum Subjekt aufzudecken und wird damit zu einem entscheidenden Dokument bürgerlicher Pädagogik. Die Schrift will das Allgemeine der schulpolitischen und pädagogischen Auseinandersetzung in Gestalt bildungs-

---

170) Hojer, a.a.O., S.50

171) Niethammer zit. nach Hojer, a.a.O., S.50

172) Scharzmaier, a.a.O., S.91

173) "Niethammer scheint auch selbst gegen den Lehrplan geschrieben zu haben. Sofort nach seiner Berufung nach München, am 23. März 1807, bittet er Schütz, den Herausgeber der Jenaer Allgemeinen Literaturzeitung, um Rücksendung des Manuskripts der schon 1805 gelieferten (aber vermutlich nicht gedruckten) Rezension des Wismayrschen Lehrplans, weil er jetzt davon Gebrauch machen wolle. Es war gerade die Zeit der Entstehung seiner pädagogischen Streit- und Programmschrift." Schwarzmaier, a.a.O., S.91

theoretischer Bestimmungen objektivieren, historisch beurteilen und somit eine vernünftige Voraussetzung schul- und bildungspolitischer Entscheidungen erhalten. Niethammers pädagogische Hauptschrift, schreibt Hojer, sei "Streitschrift und wissenschaftliches Programm" sowie auch "Darstellung der damaligen Unterrichtssysteme" 174); sie sei "eine Kampfschrift", "allerdings nicht nur" 175). Diese Unterscheidungen sind problematisch, ist doch die Streitschrift als wissenschaftliche notwendigerweise Analyse gegebener Wirklichkeit, Begründung der noch nicht wirklichen Kriterien der Kritik, und zwar beides in der Absicht, falsches Bewußtsein zu überwinden 176). Die Streitschrift ist daher in eine theoretische Auseinandersetzung und politischer Eingriff. Niethammer selbst begreift "die eigene geschichtliche Situation als den Wendepunkt zu einer neuen Zeit" 177). Das impliziert, daß radikale Kritik und im emphatischen Sinne Praxis notwendig aufeinander bezogen vorgestellt werden. Die Schrift ist daher in ihrer historischen Zuordnung und systematischen Konstruktion pädagogischer Systeme, die sich in bezug auf ihren gemeinsamen Zweck bürgerlicher Bildung innerhalb der Sphäre der Pädagogik widersprechen, eines der prägnantesten Dokumente der Pädagogik jener Epoche.

Bei aller Absicht auf Versöhnung, die Niethammer leitete, bei allem Glauben an eine bürgerliche Lösung des Streits, die ihm wie seinen Zeitgenossen wohl die einzig vorstellbare war, registriert die Streitschrift in prinzipieller Weise den "im Bildungsbegriff enthaltene(n) Hinweis auf Entzweiung" 178). Sie reagiert auf den anhebenden Verfall der Vernunft innerhalb der Sphäre der Bildung, die "Deformation" des "am Bewußtsein

---

174) Hojer, a.a.O., S.43

175) ebenda, S.49

176) Hojer, a.a.O., S.44: Niethammer "hoffte ... mit seiner Schrift wenigstens einen Beitrag zur Klärung der Widersprüche auf dem Gebiet des Schulwesens zu leisten."

177) ebenda, S.51

178) Heydorn: Überleben durch Bildung, III, S.286

orientierte(n) Bildungsprozess(es)" 179), die sich schließlich unter den Bedingungen der Verselbständigung des Verwertungsprinzips von Kapital im 19. Jahrhundert tatsächlich vollzieht. Wie sehr auch Niethammers Streitschrift in die speziellen schulpolitischen Auseinandersetzungen Bayerns der Reformperiode eingebunden ist, wer sie darauf reduzieren will, verfehlt die grundsätzlichen Erschütterungen der Pädagogik, die durch sie aufgezeichnet sind. In der Streitschrift werden erstmals zwei bürgerliche Erziehungstheorien bzw. bürgerliche Entwürfe zur Menschenbildung als widersprüchlich gegenübergestellt, also als unverträglich charakterisiert und damit die Defizienz und Widersprüchlichkeit bürgerlicher Pädagogik innerhalb ihrer selbst expliziert. Damit wird der Bruch der bis dato unproblematisch gedachten Einheit bürgerlicher Pädagogik dokumentiert, den nicht gründlich nachzuvollziehen Rückfall hinter den Stand der Aufklärungspädagogik bedeutet.

---

179) Heydorn: Zum Bildungsproblem in der gegenwärtigen Situation, I, S.85

## 2.2 Grundzüge der Rezeption von Niethammers Streitschrift in der Geschichte der Pädagogik und Bildungstheorie

Das an vielfältigen Gegenständen der Geistes- bzw. Kulturgeschichte im allgemeinen und der Pädagogik im besonderen verifizierte Urteil über die Paralisierung des kritischen Bewußtseins seit dem Ende des philosophischen Idealismus, der Klassik und der Frühromantik bestätigt sich auch an der Rezeptionsgeschichte von Niethammers Streitschrift. Fällt bei aller Ablehnung, die diese Schrift auch schon zu seiner Zeit, zumal durch Herbart 180) fand, die wohl angemessenste und daher auch grundsätzlichste Bewertung seiner pädagogischen Hauptschrift durch Schelling 181) mit nahezu intellektueller Notwendigkeit noch in die Zeit des Höhepunktes bürgerlichen Selbstbewußtseins, so ist die nachfolgende Behandlung der Streitschrift – wenn sie denn überhaupt noch als ein würdiger Gegenstand der Pädagogik bzw. der Geschichte der Pädagogik angesehen wurde – charakterisiert durch die Unfähigkeit oder den Unwillen, das Streitmotiv überhaupt angemessen zu erkennen, es gar zu würdigen 182). Symptomatisch für die bis zur Verachtung gehende, mangelnde Bereitschaft einer angemessenen Rezeption steht Fr. Paulsens Urteil in seiner berühmten "Geschichte des gelehrten Unterrichts": "So

---

180) Herbart, J.P.: Gutachten zur Abhilfe für die Mängel der Gymnasien und Bürgerschulen (1823), Aumusaussgabe Bd. III, Düsseldorf-München 1964, S.136: "ein so elendes Buch wie Niethammers 'Streit des Philanthropismus und Humanismus'". Vgl. hierzu auch ders.: Von der Erziehungskunst, Bd. I., S.177 und die Anmerkung S.238, die auf eine von Herbart geplante Gegenschrift mit dem Titel "Innige Verbindung des Philanthropinismus mit dem Humanismus" hinweist. Vgl. ebenfalls Paulsen, Fr.: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Berlin-Leipzig 1921 (3), (Erstausgabe 1885), 2.Band, S.235

181) Schelling, a.a.O., S.457 ff

182) Es erscheint alleine schon die Unklarheit der Bewertung seiner Bedeutung in diesem Zusammenhang von Interesse, wie sie u.a. in der Arbeit von M. Fuchs, (a.a.O.) und der Einleitung zum Neudruck der Streitschrift Niethammers von W. Hillebrecht, 1968 zum Ausdruck kommt. Spricht Hillebrecht von einer "Zone des Schweigens um Niethammer" (S.24), die sich nach Thierschs Berufung 1825 ausbreitete, würdigt – allerdings ohne historische Belege – Fuchs die Streitschrift als eine, "die in der bildungspolitischen und -theoretischen Diskussion im 19. Jahrhundert eine bedeutende Rolle gespielt hat" (S.156). Die folgende Darstellung zur Rezeption von Niethammers Streitschrift versucht diesen vermeintlichen Gegensatz in der Bewertung der Bedeutung aufzuheben.



tief und nicht tiefer geht Niethammers Vermögen, historische Dinge zu sehen wie sie sind. Wer kennt darin nicht Fichtes apriori-Konstruktion seiner Zeit als des Zeitpunktes der allertiefsten Verderbnis, welche die Menschheit auf ihrem Wege überhaupt erreicht? Es wäre wohl endlich an der Zeit, über solche Lukubrationen zur Tagesordnung überzugehen und nicht für ein Werk, das so rücksichtslos nach eigengemachten, schiefen Begriffen die Tatsachen verdreht, eine sehr 'ehrenvolle Stellung in der Geschichte der Pädagogik' zu fordern" 183). Es war wohl nicht zuletzt Paulsens hoch angesehenes 184) "abwertendes Urteil" über Niethammer, das ihm eine "unselbständige Rolle" 185) in der Pädagogik zuwies, zumindest aber diese Stellung nachhaltig dokumentiert. Hierfür spricht auch die Tatsache, daß, bei der ohnehin spärlichen Literatur zu Niethammer 186), im 19. Jahrhundert keine und bis 1937 nur eine Monographie über Niethammers Streitschrift bzw. zu Niethammers Arbeit überhaupt bekannt ist 187). Diese nach hundert Jahren erste, sich einzig mit Niethammers Streitschrift befassende Arbeit dokumentiert allerdings gerade nicht ein erwachendes Interesse oder gar eine Revision des bisherigen Urteils, sondern umgekehrt ihre systematische Bedeutungslosigkeit für die Pädagogik. Der Verfasser Pfeifer spricht der Streitschrift lediglich als "ein historisches Denkmal" Bedeutung zu, welches "mit der Aufhebung des Normativs vollständig erloschen" 188) sei. Unerfindlich bleibt dabei gänzlich der Grund für

---

183) Paulsen: a.a.O., S.233 ff

184) Siehe Hillebrechts Einleitung zur Streitschrift, S.32, in der er die "Richtigstellung" falscher Urteile u.a. deshalb für erforderlich hält, "weil das Ansehen solcher Autoren wie Litt und Paulsen immer noch groß genug ist, um ihre Wertungen unbeschen zu übernehmen." (S.32)

185) Hojer, a.a.O., Anmerkung S.162

186) Blankertz, M.: Neue Literatur zu Humboldt und Niethammer, in: Pädagogische Rundschau, 7.Jahrgang 1966, S.680. Vgl. hierzu insgesamt die Bibliographie in Hojers Arbeit über Niethammer.

187) Gemeint ist die 1907 erschienene Schrift R.A. Pfeifers: Kritik der Schrift Pr.I. Niethammers: Der Streit des Philanthropismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit. Jena 1808." Leipzig 1907

188) ebenda, S.42

Pfeifers Arbeit als auch für den "Eifer seiner Polemik", die, nach Zieglers wohl berechtigter Einschätzung, "etwas Komisches oder außer der Sache liegende, mir nicht verständliche Motive" hat 189). Bevor nun im Folgenden auf die neuere, wohl erst mit Schwarzmaiers Arbeit 190) einsetzende, explizite Beschäftigung mit Niethammer und Niethammers Streitschrift eingegangen wird, sollen zumindest Tendenzen und Grundzüge der Rezeption von Niethammers Schrift im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts bestimmt werden, die wie im Filmnegativ Gründe der Schwierigkeiten um eine angemessene Rezeption erkennen lassen. Sie erlauben darüber hinaus auch noch gegenwärtige Verstellungen in den Blick zu nehmen.

Zunächst ist zu notieren, daß Paulsens so geschichtswirksames negatives Urteil sich auf die positive Einschränkung Elspersers bezieht 191), der in der "Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens" 192) einen viereinhalbseitigen Aufsatz zum Stichwort Niethammer verfaßte. In ihm wird Niethammer sowohl eine "sehr ehrenvolle Stellung" in der "deutschen Pädagogik" zugesprochen als auch attestiert, daß er "auf die Gestaltung der bayerischen Mittelschulen mehr als ein Jahrzehnt lang den größten Einfluß" hatte. Desweiteren, auf eine Preisschrift von Fr. Koch, gedruckt 1811, verweisend, findet Paulsen es "erstaunlich und betrübend zu sehen, wie sich die Zeit von diesen hochfahrenden, leeren Reden imponieren ließ" 193). Diese Ausfälle gegen den "Humanismusstreit" als einen, der "ganz und gar von pädagogischer Einsicht ... verlassen

---

189) Ziegler, Th.: Geschichte der Pädagogik, mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen, München 1917 (4) (Brstausgabe 1894), S.367

190) Schwarzmaier, a.a.O.

191) "Elspenger war Humanist und Mitglied des 1811 von Thiersch in München gegründeten philologischen Seminars, später Rektor in Ansbach". Brandau, H.-W.: Die mittlere Bildung in Deutschland, Weinheim - Berlin 1959, S.148,

192) Herausgegeben von K.A. Schmid, 6.Band, Leipzig 1883 (2). (Brstausgabe nach den Angaben von Brandau 1866), S.247 ff

193) Paulsen, a.a.O., S.235

gewesen sei" 194), ist leicht erkennbar in Paulsens Unverständnis begründet, wie diese Schrift zur Zeit seiner Publikation hohes Ansehen genießen konnte. Das aber läßt auf breite Zustimmung in jener Zeit schließen 195), eine Zustimmung, die eben nicht nur aus der Rezension des Freundes Schelling gefolgert werden kann, sondern auch in anderen pädagogischen Veröffentlichungen zum Ausdruck kommt. Hierzu zählt zweifellos die von Paulsen erwähnte gekrönte Preisschrift von Fr. Koch, Schulrat und Direktor des Stettiner Gymnasiums, die im "Vorbericht" folgendermaßen auf Niethammer und sein pädagogisches Hauptwerk bewertend Bezug nimmt: "Die gehaltreiche Schrift des würdigen Herrn Schul-Rathes Dr. Niethammer, in welcher die Unterrichtssysteme unsrer Zeit einer strengen, aber wohlbegründeten Kritik unterworfen worden, konnte ich im Jahre 1805 bei Abfassung meiner Preisschrift noch nicht benutzen. Es hat mir indessen eine nicht geringe Freude gewährt, in mehrern der Hauptgrundsätze, welche in derselben als Norm für die Reorganisierung unsrer gelehrten Schulen aufgestellt worden, mich auf gleichem Wege mit dem verehrten Verfasser dieser Schrift zu finden, der ich jetzt eine so belehrende Unterhaltung und die Beruhigung verdanke, dass meinen früher entworfenen praktischen Vorschlägen einige Brauchbarkeit und Ausführbarkeit zuerkannt werden dürfe, da sie mir aus dem mit philosophischem Scharfsinn entwickelten Ideen des verehrungswürdigen Mannes zu resultieren scheinen" 196). Im gleichen Jahr erwähnt Jean Paul in der "Vorrede zur zweiten Auflage" seiner "Levana oder Erziehlehre" Niethammers Streitschrift neben der "Erziehlehre" von Fr. Chr. Schwarz, indem er "seiner (Niethammers, P.E.)

---

194) Paulsen, a.a.O., S.235

195) Vgl. Lehmannsick, E.: Die Theorie der formalen Bildung, Göttingen 1926, S.26 Anmerkung 77

196) Koch, Fr.: Die Schule der Humanität, Leipzig 1811. Sie war Kochs Antwort auf eine 1805 ausgeschriebene Preisaufgabe und wurde nach dem Urteil von Prof. Eberhard in Halle preisgekrönt.

schönen Feindschaft gegen die jetzige Zeit" 197) zustimmt. Ganz entschieden lobt Fr. Thiersch, dem nach der schulpolitischen Wirkungszeit Niethammers der "Sieg des Neuhumanismus" in Bayern zugesprochen wird 198), dessen Streitschrift. Niethammer habe in diesem "merkwürdige(n) und für unsere Schulen folgenreiche(n) Buch ... zuerst die Sache im Großen" gefaßt, "bemüht, in dem ganzen Umfang der Erziehung den Widerstreit der sich bekämpfenden Systeme offen und vollständig aufzudecken, ihre Natur in einer wissenschaftlichen und tiefer eindringenden Untersuchung darzutun, und das trostlose Ziel zu bezeichnen, an dem die neue Lehre zuletzt anlangen müsse" 199).

Neben diesen huldigenden Erwähnungen, die noch unmittelbar vom Idealismus und Humanismus der Jahrhundertwende bestimmt sind, stehen im Verlauf des 19. Jahrhunderts zunehmend negative, abwertende oder zumindest zur Vorsicht mahnende Kommentare zu Niethammers Schrift, was u.a. Loewe zu dem Urteil veranlaßt: "...dieses Buch erfuhr von Zeitgenossen und späteren Forschern hohe Anerkennung und schroffste Ablehnung" 200). Allerdings ist entscheidend, aufgrund welcher Überlegungen und Begründungen diese Urteile zustandekommen, und zentral dabei ist, wie die Bestimmungen des tatsächlichen oder nur fiktiven Streits lauten. So wird z.B. Schwarz 201) noch in der Gegenwart von Roessler 202) für eine Relativierung des Streits in Anspruch genommen mit dem Resultat, daß er den Ernst des systematischen bildungsphilosophischen und bildungspolitischen Problems verkennt. Die Ausführungen von Schwarz 1834, auf die sich

197) Jean Paul: *Levana oder Erziehlehre*, Bad Heilbronn/Obb. 1963 S.11 (Vorrede zur zweiten Auflage 1811)

198) Loewe, H.: *Die Entwicklung des Schulkampfes in Bayern bis zum vollständigen Sieg des Neuhumanismus*, Berlin 1917, S.89 ff (in folgenden als Loewe: *Schulkampf*, zitiert)

199) Thiersch, Fr.: *Über gelehrte Schulen mit besonderer Rücksicht auf Bayern*, Stuttgart - Tübingen, S.395 ff

200) Loewe: *Schulkampf*, S.36/37

201) Schwarz, Fr.H.Chr.: in: *Literarische Uebersicht der Pädagogik in den zwei letzten Generationen*, Theologische Studien und Kritiken, 7.Jahrgang, Hamburg 1834

202) Roessler, W.: *Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland*, Stuttgart 1961, S.335 ff

Roessler bezieht, lauten: "Nicht war das ein Streit des Pietismus, Humanismus, Philanthropismus, sondern der Vorliebe für das Neue gegen die Vorliebe für das Alte" 203). Diese Formulierungen beziehen sich auf die von Schwarz beobachtete "Parteiung ... von 1780 bis 1790" 204), also garnicht explizit auf die Streitschrift Niethammers, der Schwarz im Gegenteil attestiert, den von Herbart geprägten Begriff des "Erziehenden Unterrichts" "erstmal deutlich ins Bewußtsein gehoben zu haben" 205). Noch weitergehend spricht Schwarz im zweiten Teil der "literarische(n) Übersicht der Pädagogik in den zwei letzten Generationen" (1835) davon, daß seit "Niethammers wichtigem Buche über Humanismus und Philanthropismus ... der Streit noch nicht ganz entschieden" 206) sei. D.h. doch, daß es einen zu entscheidenden, wichtigen Streit innerhalb der Pädagogik und Volksbildung gab, einen Streit, den Schwarz bei allen erfreulichen Kräfteförderungen, die er im Rückblick ausmachen zu können glaubt, im Zusammenhang einer bedenklichen gesellschaftlichen Entwicklungstendenz sieht. Diese bestimmt er wie folgt: "...so ist doch eine Richtung zu erkennen, welche bereits Besorgnisse erregt hat, ... welche in dem Gange der Cultur, und gerade in der jetzigen Zeit liegt. Das äußere, das materielle Leben gewinnt mehr und mehr die Ueberwucht, ... daß auch die edle Thätigkeit für die Schulen und den Volksunterricht davon hingerissen wird. ...Aber wenn man meint, daß hiermit der wahre Wohlstand und die Volksbildung begründet sey, so täuscht man sich und das künftige Geschlecht" 207). Schwarz unterläuft zweifellos mit der von ihm identifizierten Tendenz gesellschaftlicher Entwicklung seine vorherige Empfehlung der

203) Schwarz, a.a.O., 7.Jahrgang, 1834, S.704

204) Schwarz, a.a.O., 7.Jahrgang, 1834, S.704

205) Loewe: Schulkampf, S.37, Vgl. hierzu ebenfalls: Hergang, K.G.: Pädagogische Realencyklopädie oder Encyclopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte, 2.Band, Grimm - Leipzig 1852 (2), Stichwort: Niethammer

206) Schwarz, a.a.O., 8.Jahrgang, S.254/55

207) ebenda, S.259/60

"richtigen Mitte" 208) zwischen den Extremen, ebenso wie seine Behauptung, es gäbe "in dem wirklichen Leben" diese Extreme nicht 209), ist doch diese Tendenz gesellschaftlicher bzw. kultureller Entwicklung gerade die Ursache für die im pädagogischen Raum aufeinanderstoßenden Gegensätze, für den Streit. Kommt in Schwarzens Formulierung damit schon der Unwille zum Ausdruck, den Streit wahrzunehmen, gar als notwendige oder fruchtbare Form pädagogischer Auseinandersetzung anzuerkennen, so wird dieser Zug doch auch konterkariert von der idealistisch-christlichen Kritik an der ökonomischen Determination der allgemeinen Bildung, die als entgeistigender Materialismus identifiziert wird.

In den Ausführungen von Schwarz ist zumindest ein Grundzug der Rezeption des Streits bzw. der Streitschrift erkennbar, der im Verlauf des 19. Jahrhunderts immer deutlicher hervortritt. Es ist die Behauptung, es hätte diesen Streit tatsächlich nicht gegeben. Schon 1826 warnt Wörlein vor Niethammers Streitschrift und rät zu "vorsichtiger Prüfung", da der Streit, "wie er hier (in der Streitschrift P.E.) dargestellt wird, ... nie in so scharfen Gegensätzen statt gefunden" hat 210). Die Verleugnung eines doch ernsthaften Streits wird in der Folgezeit bis in die Gegenwart 211) mit schulischen Dokumenten geführt. Sie sollen die Falschheit neuhumanistischer Theorie, besonders die Unwahrheit der Streitschrift dadurch beweisen, daß sie die tatsächlichen Wandlungen der Gymnasien und Bürgerschulen im

208) ebenda, S.696

209) ebenda, S.696

210) Wörlein, J.W.: Pädagogische Wissenschaftskunde, Erlangen, 3.Theil 1826, S.50

211) Vgl. Schöler, Geschichte des naturwissenschaftlichen Unterrichts im 17. bis 19. Jahrhundert, Berlin 1970, S.72 ff und seine Anmerkung S.285 ff. Anhand von Lehrplänen, Konferenzprotokollen, Praktikerberichten u.a. versucht er nachzuweisen, daß de facto die Realien in die Gymnasien aufgenommen wurden, und daher praktisch durch die "Öffnung zum Leben" (S.94) der Streit lediglich ein hitziger "Meinungskampf" (S.93) gewesen sei. Kaum Wunder nimmt es daher auch, daß Schöler die von gänzlichem Mangel an historischem Verständnis gezeichneten Formulierungen Blättners (Das Gymnasium, Heidelberg 1960, S.117) affirmativ übernimmt, in denen Niethammer, Ast, Jachmann u.a. als "Geister zweiten Ranges" tituliert, und ihre handlungsbestimmenden ernsthaften Reflexionen unverfroren als "Fieberparoxysmen" abgewertet werden.

19. Jahrhundert belegen, d.h. deren Anpassung an die Bedürfnisse des sich entfaltenden Kapitalismus und die damit einhergehende immer widerstandslosere Preisgabe bürgerlicher Menschheitsideale, die Substanz neuhumanistischer Theorie.

Belegt diese dem Neuhumanismus sowie Niethammers Schrift unangemessene, darüber hinaus logisch falsche Identifizierung bildungstheoretischer Voraussetzungen bildungspolitischer Praxis mit aufgeherrschten Veränderungen der Schulwirklichkeit den intellektuellen Verfall bei den Kritikern, so ist ev. noch entschuldigend, anzuführen, daß mitten in den schulpolitischen Kämpfen zwischen der französischen Revolution und 1848 unadäquate, Partialinteressen artikulierende Urteile von den Parteigängern der jeweiligen Schulpositionen publiziert wurden. Weil Niethammer radikal argumentiert, Kompromisse mit der falschen Wirklichkeit wenigstens theoretisch vermeiden will, wurde er in den heftigen politischen Diskussionen um die zukünftige Schulplanung fast unvermeidlich parteilich beansprucht. Die die Reflexion ermöglichende historische Distanz vermag aber doch wenigstens im Nachhinein den Wahrheitsgehalt einer Schrift und dessen Einbeziehung in politische Kämpfe zu unterscheiden. Es erstaunt daher sehr, daß noch in der Gegenwart in seiner durch äußerst ausführliche Quellenrecherchen ausgezeichneten Arbeit Schöler ohne differenziertere Reflexionen diese völlig an Niethammers Intention und Ausführung vorbeigehenden Urteile problemblind reproduziert, indem er u.a. schreibt: "Bedauerlich ist nur, daß die pädagogische Geschichtsschreibung hierin eine authentische Quelle sah, obwohl es sich nach damaliger Auffassung um eine überspitzte Gegenmeinung handelte" 212). Noch weitergehend disqualifiziert Schöler Niethammers Schrift, indem er ihr unterstellt, sie

---

212) ebenda. Dieser unbelegten Behauptung widerspricht beispielsweise Lehmsick B.: Die Theorie der formalen Bildung, Göttingen, 1926, S.26 Anm. 77, in dem er schreibt, daß Schellings Rezension der Streitschrift "wohl die damalige allgemeine Stimmung über dieses Buch" ausdrücke.

beschwöre "das folgenschwere Mißverständnis herauf", daß ein Widerspruch vorläge, zwischen lebensvorbereitender "unfreier Bildung" und "freier Menschenbildung" im Sinn der Humanisierung. "Seit dieser Zeit beginnt die Erörterung der strittigen Fragen dann eine äußerst krasse Gestalt anzunehmen und oftmals zu jenem 'unnützen Gezänk' auszuarten, das ein ganzes Jahrhundert hindurch die Entwicklung der Gymnasialpädagogik lähmt" 213). Diese naive Vorstellung bewirkt ohne Zutun ihre eigene Unglaubwürdigkeit; von Interesse jedoch ist der von Schöler mit dem Ausdruck "unnützen Gezänk" zitierte Gewährsmann für die vermeintlich schon frühzeitige Erkenntnis der unterstellten Behinderung pädagogischen Fortschritts durch Niethammers Verzerrungen. Es ist Karl Mager in "Die deutsche Bürgerschule" 1840. Mager fordert hierin, den Betrachtungsstandpunkt höher zu wählen "als derjenige ist, auf welchem 'Humanisten' und 'Realisten' sich Schlachten liefern. Es wäre überhaupt nicht unmöglich, daß der ganze Streit zwischen den lateinischen Hexametern und der Naturgeschichte sich als ein unnützes Gezänke auswiese" 214). Magers Kritik bezieht sich im Gegensatz zu Schölers Unterstellung nicht auf Niethammers Streitschrift, sondern auf die bis zum Ende des 19. Jahrhunderts dauernde Diskussion, die unter dem Titel Humanismus versus Realismus stattfand, und wohl mit der "gleichberechtigte(n) Anerkennung aller drei Formen der neunklassigen höheren Schule" also auch der Oberrealschule und dem Realgymnasium endete 215). Sie

213) Schöler, a.a.O., S.73

214) Mager, K.: Die deutsche Bürgerschule, Stuttgart 1840, S.4/5

215) Blankertz, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie, Hannover 1969 S.99/100. Vgl. zur Argumentation in den Schulkonferenzen von 1890 und 1900 Heydorn, H.J./Koneffke, G.: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung, 2 Bde, München 1973, S.21 ff. Einen kurzen informativen Überblick über den Verlauf der Schulentwicklung im 19. Jahrhundert, die Funktionszuweisung humanistischer und realistisch-naturwissenschaftlicher Bildung und die Spitzen der damaligen Polemik gibt Hierdeis: Zur Auseinandersetzung zwischen humanistischer und realistisch-naturwissenschaftlicher Bildung im 19. Jahrhundert, in: Naturwissenschaftlicher Unterricht und Wissenskumulation, herausgegeben von Hohenzollern/Liedtke, Bad Heilbronn/Obb. 1988, S.306 ff, ohne allerdings Niethammers Streitschrift im besonderen und den hier subjekttheoretisch analysierten Streit im allgemeinen zu behandeln.



beruhte zunehmend, wie im Verlauf meiner Arbeit noch gezeigt werden wird, auf Vorstellungen, die gerade Niethammer entschieden kritisierte, was im übrigen jedem aufmerksamen Leser seiner Schrift z.Z. der Veröffentlichung, wie z.B. Schelling in seiner Rezension, nicht entging. Mager behauptet weder, es gäbe diesen Streit nicht, noch ignoriert er die Inhalte dieser Diskussion, in deren Verlauf sich allerdings ein weiterer dritter Grundzug der Rezeption der Streitschrift herausbildet, nämlich ihre Einschätzung als Werk eines radikalen Humanisten, das sich dem Leben, den Sachen, der Arbeit, der Wirklichkeit, der Naturwissenschaft usw., (unangemessen gebündelt im Begriff "Realien") entzöge oder sogar entgegenstelle. Mager sitzt möglicherweise schon dieser verselbständigten Humanismus-Realismus Diskussion auf, welche beide Positionen "antithetisch gegenüberstellt" 216). Er ist, wie viele Pädagogen jener Zeit, bemüht, einen Ausgleich herbeizuführen, jedoch diskreditiert er nicht Niethammers pädagogische Hauptschrift. Im Gegensatz zu Schölers Inanspruchnahme hebt Mager in einer Schrift von 1843 Niethammer sogar hervor als entscheidend beteiligt an der Entstehung eines "neue(n) Humanismus", dem rationalisierten: "Wenn der traditionalistische auf das Redenkönnen den Akzent legte ..., so wird dem rationalistischen das Denkenkönnen die Hauptsache, er geht auf das, was man formale Bildung genannt und ebenfalls schwer mißverstanden hat" 217). "Mager sieht anscheinend an dieser Stelle (dem Erscheinen von Niethammers Streitschrift P.E.) den Ursprung der formalen Bildungstheorie" 218). Magers Position ließe sich daher schon eher als gegen eine falsch geführte Diskussion, gegen eine degenerierte Gestalt des Neuhumanismus gerichtet interpretieren: eine Gestalt in der Funktion als "Etikett des Systems", als "Ersatz-

---

216) Heydorn: II, S.191

217) Mager: Über Wesen, Einrichtung und pädagogische Bedeutung des schulmäßigen Studiums ..., 1843, zit. nach Lehmsick: Die Theorie der formalen Bildung, S.25

218) Lehmsick, a.a.O., S.25

aristokratie" des Bürgers 219), dessen Herrschaftsimplikationen Mager in einer Passage zumindest schon andeutet 220). Dies ist übrigens eine Passage, die auch Schöler in den Anmerkungen zitiert, ohne sie nur im entferntesten daraufhin zu prüfen, ob sie auf die in der Streitschrift angestellte systematische Reflexion pädagogischer Prinzipien oder auf die schulpolitische Humanismus-Realismus-Diskussion zielt. Gerade der Gegensatz von Magers Kritik politischer Implikationen des Humanismus einerseits und seiner fast zeitgleichen Hervorhebung der Verdienste von Niethammers Streitschrift andererseits offenbart, daß bis 1840/50 von Mager und anderen Pädagogen die herrschende pädagogisch-schulpolitische Diskussion trotz deren Zuspitzung (auf Seiten der Neuhumanisten u.a. durch Thiersch und Trittman) nicht mit Niethammers in Rede stehender Schrift in eins gesetzt wurde. Das war auch nicht nötig, konnte man doch den Streit, wie Wörlein, als in der Streitschrift überzogen dargestellt betrachten, Niethammers Schrift aber dennoch als "geistvolle und gehaltreiche" 221) Schrift preisen, weil man den Streit für tatsächlich versöhnbar, schulpraktisch für schlichtbar hielt 222).

219) Heydorn, II, S.190, vgl. S.200

220) Mager: Die deutsche Bürgerschule, a.a.O., S.157: "Die fixe Idee des Humanismus ist aber, daß das Reale hüben und das Ideale drüben ist, so macht er die schlechte Abstraktion zwischen Idealen und Realien, teilt den Menschen ebenso in den Geist, oder Mylord Abstrakt, und in den Leib, Mylords Bedienten. Es ist natürlich unter Mylords Würde, sich um die Angelegenheit seines Domestiken zu kümmern, er beschäftigt sich nur mit Ideen".

221) Wörlein, a.a.O., S.49/50. Auch Niethammers Schrift wurde schwergewichtig gelesen als Versuch, den Streit "befriedigend zu entscheiden" (ebenda), zuungunsten der Einsicht in die systematische Problemstellung.

222) Diesbezüglich sei auch auf die 6 Bände der "Paränesen für studierende Jünglinge auf deutschen Gymnasien und Universitäten" verwiesen, gesammelt und mit Anmerkungen begleitet von Dr.Fr.Tr. Friedemann zwischen 1827 und 1841, mit denen versucht wird, "die Ideen des Neuhumanismus geordnet vorzutragen, gleichzeitig aber bei den Streitigkeiten und die Ausformung der höheren Schule versöhnend zu wirken." (Schöler, a.a.O., S.285) In vorliegendem Zusammenhang ist von Interesse, daß der Bemühung um Ausgleich und Versöhnung eines auf die Ausformung der höheren Schule reduzierten Streits besondere Erwähnung zuteil wird, Friedemann die "Extreme in der richtigen Mitte" fassen will. Friedemann, a.a.O., Bd.VI, S.IV.

Die angeführten Schriften aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhundert belegen, daß der Streit bzw. dessen Darstellung in der Streitschrift in der pädagogischen Diskussion immer öfter als übertrieben, oder gar als nicht wirklich eingestuft wurde, was nur deshalb möglich war, weil die Pädagogik tendenziell von einer bildungsphilosophisch-aufklärerischen zu einer pädagogisch-pragmatischen Behandlung ihrer Gegenstände übergang. Die Vorstellung des Streits gar als ausschließender Gegensatz, im strengen Sinne des Widerspruch, konnte nur als Resultat übertriebener Darstellung oder mangelhaften Nachdenkens erscheinen. Im sich immer deutlicher abzeichnenden Stil eines hohlen Idealismus, der im Unterschied zum Idealismus von Kant bis Hegel in der Anstrengung, gesellschaftliche Erfahrung geistig zu durchdringen rapide nachläßt, kann nicht mehr sein, was nicht sein darf 223). Weil keine Unverträglichkeit von Realität und Idealität, von Produktivitätsfortschritt und wahrer Menschenbildung sein soll, sei keine. Bildungstheorie und Pädagogik werden zunehmend, bis zum Herbartianismus, der das Ende des 19. Jahrhunderts nahezu völlig beherrscht, zur Hilfswissenschaft von Schulplanung und Unterricht. Da sich jedoch die Autoren der oben genannten Quellen aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, auch wo sie die realistische Bildung zu begründen unternehmen 224), wenn schon nicht dem Geiste so doch der Terminologie eines Schiller und Fichte nach der formalen Denkmuster und Werte humanistischer Kate-

223) Vgl. hierzu Spilleke: Über das Wesen der Bürgerschule, 1822, im folgenden zit. nach Brandau, a.a.O., S.154/55. Zunächst wirft Spilleke die Frage auf, "ob allgemeine Menschenbildung und Berufsbildung sich gegenseitig ausschließen" und bezeichnet es als "traurige Verirrung", hielte man die Jugend nicht fern von "bürgerlicher Geschäftigkeit", sollte letztere "keine höhere Bedeutung haben". Danach bricht er die Analyse einer möglichen Begründung des Widerspruchs ab, um, die bürgerliche Geschäftigkeit hypostasierend, ihr "eine höhere Bedeutung" zu attestieren. In seinem Referat zu Spilleke konstatiert Schöler (a.a.O., S.106) unverblümt: "Zwischen Realem und Idealem besteht Harmonie".

224) Vgl. Nagel, Chr.H.: Die Idee der Realschule, nach ihrer theoretischen Begründung und praktischen Ausführung, Ulm 1840

gorien verpflichtet glauben 225)), erkennen sie in Niethammers Streitschrift, trotz ihrer einseitigen Hervorhebung von dessen pragmatischer Versöhnungsabsicht, eben noch eine beachtenswerte Arbeit und gehen nicht dazu über, den Autor und den Wert seiner Schrift herabzusetzen.

Im Verlauf der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und am Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelt sich eine Weise der Rezeption, die Niethammers Streitschrift - wo sie sie nun nicht gänzlich verwirft und ignoriert 226) - durchweg als Werk des radikalen Humanismus einstuft, ihm historische Unrichtigkeiten bzw. Unzulänglichkeiten vorwirft und gleichzeitig Einzelaspekte seiner Schrift würdigt. Unverkennbar ist dieser dritte Grundzug der Rezeption verbunden mit der Durchsetzung der Realien, des Realismus, dem pädagogischen Pendant zum voll einsetzenden Industriekapitalismus. Der radikale Humanismus, unter den man Niethammer klassifizierte - soll er doch nach Paulsen durch "gesunde(n) Menschenverstand" 227) relativiert werden - wird als lebensfremd und disfunktional charakterisiert. Das Mißtrauen in die humanistische Bildung wurde immer tiefer 228). Zudem geht mit der Durchsetzung des Realismus der im Verlauf des 19. Jahrhunderts alle geistigen Bereiche erfassende "Historismus" 229) einher. Beide koinzidieren in ihrem

225) Z.B. will Nagel (ebenda, S.XII) zeigen, "welche höhere Idee auch dem Realismus theoretisch zu Grunde liege".

226) Das "Encyklopädische(s) Handbuch der Pädagogik" Bd.IV, herausgeben vom Herbartianer W. Rein, Langensalza 1906 (2), weist im Gegensatz zu anderen, auch kleineren Nachschlagewerken, wie z.B. "Pädagogische Real-Encyclopädie" Hergangs (1852), "Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens" K.A. Schmidts (1866/83), Roloffs "Lexikon der Pädagogik" (1914) und "Lexikon der Pädagogik" in vier Bänden, kein Stichwort "Niethammer" auf. Eine Abhandlung über "Humanismus und Realismus" (S.442 ff) von Paulsen verfaßt, dem schon zitierten scharfen Kritiker Niethammers, erwähnt im Abschnitt zur "Geschichte des Gegensatzes" (S.452 ff) Niethammer bzw. seine Streitschrift mit keinem Wort.

227) Paulsen, a.a.O., S.243

228) Vgl. Heydorn, II, S.196/97

229) Vgl. Schnädelbach, H.: Philosophie in Deutschland 1831-1933, Frankfurt a/M 1983, S.51 ff. Auf S.53 heißt es: "...an die Stelle der philosophischen Lehren vom subjektiven, objektiven und absoluten Geist treten verstehende Psychologie und historische Anthropologie, Rechtsgeschichte und Geschichtswissenschaft selbst sowie Kunst-, Religions- und Philosophiegeschichte."

Positivismus, einer antiphilosophischen Betrachtung von Gesellschaft und Kultur, der allemal die Emphase der Neuhumanisten für die Vernunftbildung unter der Idee der Menschheit als unpraktikable, sinnlose Überspannung auffassen mußte. Der Relativierung, Geringschätzung und Verurteilung der humanistischen Emphase, der vernünftigen Bestimmung objektiver Zwecke entspricht die aus dem notwendigen allgemeinen Zusammenhang humanistischer Bildungstheorie herausgebrochene, parzellierende Indienstnahme von Details, sog. Einzelerkenntnisse. Schon Hergangs "Pädagogische Realenzyklopädie" von 1852, die Niethammers Einschätzung noch grundsätzlich zustimmt und ihn in der "neuern Geschichte der Pädagogik" als einen "nicht unbekannte(n) Mann und Denker" bezeichnet, beurteilt die Streitschrift so, daß sie "manchen Übertreibungen im Einzelnen ungeachtet, reich an trefflichen Ideen über den Unterricht der Jugend" sei. Insbesondere habe sie den "Begriff des erziehenden Unterrichts zuerst zu einem deutschen Bewußtsein gebracht" 230).

Schärfer dagegen verfährt Bender in Schmid's "Geschichte der Erziehung ..." 231) mit Niethammers Schrift als einer, die "im Prinzip verfehlt ist". Sie sei verfehlt, weil sie zum einen "kein richtiges Bild vom Philanthropinismus, wie er historisch sich entwickelt hatte", gibt, zum anderen aber auch deswegen, weil sie den "karikierten ... Philanthropinismus mit dem Realismus" verwechsle. Es würde weiterhin das "Recht der Naturanschauung und Naturerkenntnis, der Realien als zur höheren Bildung gehöriger Gegenstände...vornehm abgelehnt und damit ein großer Teil der Menschheit vom Anteil an der höheren Bildung ausgeschlossen" 232). Der

230) Hergang, a.a.O., S.323

231) Die "Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit" von Schmid ist nicht zu verwechseln mit Schmid's "Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens" in dem der oben genannte Aufsatz von Blasperger enthalten ist, der in seiner Gegenläufigkeit zu den negativen Grundzügen der Rezeption für die spätere Würdigung Niethammers wichtig ist.

232) Bender, in: Schmid, Geschichte der Erziehung..., a.a.O., S.248. Es ist nicht die Aufgabe vorliegender Arbeit die Verdrehungen der humanistischen Bildungstheorie im 19. Jahrhundert durch deren vermeintliche Repräsentanten nachzuzeichnen, aber der letzte Halbsatz des

"prinzipielle Standpunkt Niethammers" wird als "unhistorisch und unberechtigt" abgelehnt, aber ihm "ebenso gewiß" attestiert, "daß das Buch (die Streitschrift P.E.) viele treffende Bemerkungen enthält" 233). In einer Charakterisierung des "Allgemeinen Normativs" von 1808 wird von Bender herausgestellt, daß es "auf dem strengsten Humanismus basiert" 234). In diesen wenigen Zitaten sind wie im Brennpunkt die realistisch und historistisch bedingten Fehltritte zusammengefaßt. Die Charakterisierung als strenger Humanist soll Niethammer nicht ehrenvoll in die Reihe der konsequenten Begründer des Neuhumanismus wie Schiller, Humboldt, Schelling u.a. stellen, sondern ihn als Liquidator realistischer Inhalte aus den höheren Schulen ausweisen. Das ist im übrigen ein grotesker, faktisch falscher Einwand gerade gegen Niethammer, ein Einwand, dem weiter unten noch nachgegangen wird. Strenger Humanist sein und den bildenden Wert der Realien verkennen, sie aus der höheren Bildung ausschließen sind für die damalig herrschende sowohl den Realismus als auch den Humanismus verdrehende, pädagogische Diskussion Entsprechungen, die auch den hier identifizierten Grundzug der Rezeption Niethammers entscheidend bedingen. Aber auch der historische Vorwurf an die Streitschrift, sie schildere den Philanthropinismus nicht historisch getreu 235), geht völlig an Niethammers Begründung seiner Arbeit vorbei, so, als ob man alleine schon dessen Einleitung nicht zur

---

Zitats provoziert jeden an der Logik festhaltenden Leser, wobei hier garnicht auf die problematische Verwendung des Begriffs Menschheit oder höhere Bildung eingegangen werden soll. Warum soll der Ausschluß der Realien - unterstellt dies sei erfolgt! - aus der Vorstellung von 'höherer Bildung' die daran gebildeten Subjekte von der, doch unterstellten, stattfindenden Bildung an den Realien ausschließen? Wenn der Begriff "höhere Bildung" falsch bestimmt worden wäre, ist nicht ein Teil der Menschheit von der "höheren Bildung" ausgeschlossen, allerhöchstens deren Anerkennung verweigert. D.i. Verfall der Bildung innerhalb ihrer eigenen Sphäre.

233) ebenda

234) ebenda, S.289

235) Selbst in dem Artikel "Niethammer" von Thalhofer in Roloffs, E.M.: "Lexikon der Pädagogik", 3.Band, Freiburg 1914, der Niethammers Verdienste auf das Äußerste würdigt, seine Schrift als zum "gründlichsten, was über realistische und humanistische Bildung geschrieben worden ist" (S.907), zählt, scheint dennoch bemerken zu müssen, daß Niethammer den Philanthropinismus "nicht so gerecht" wird.

Kenntnis nehmen wolle. Konsequenz ist es daher, daß nun auch Niethammers "prinzipielle(r) Standpunkt": "das Grundprinzip der Opposition im Ganzen zu fassen" 236), als "unhistorisch" und "unberechtigt" abgewiesen wird. Die Akzeptanz eines prinzipiellen Standpunktes setzte doch voraus, an der objektiven Einheit des Selbstbewußtseins, ausgewiesen u.a. an der Bestimmung vernünftiger, d.h. allgemein und notwendig geltender Zwecke festhalten zu können, eine Voraussetzung, die im 19. Jahrhundert mit "Calibans Auftritt" 237) nahezu ausnahmslos nicht mehr angetroffen wird. Selbst innerhalb oppositionell denkender Pädagogen-Kreise jener Jahre sind die Male der Degeneration auszumachen, ist "Qualm in der Brust" 238). Die durch die gesellschaftliche Dynamik aufgeherrschte Diskussion um realistische oder humanistische Schulreform eliminiert zunehmend den menschheitlichen Zweck, dem sowohl die aufklärerischen als auch die humanistischen Bildungsentwürfe gemeinsam verpflichtet waren. Dieses geistig politische Klima macht eine allgemeine, nicht auf Ausnahmen beschränkte, adäquate Auseinandersetzung mit der Streitschrift unmöglich.

Auch an der 1894 zum erstenmal aufgelegten "Geschichte der Pädagogik" von Ziegler ist dieser Grundzug festzustellen. Niethammer wird als "Humanist" klassifiziert, sein Normativ "vom Standpunkt des Neuhumanismus aus als 'vortrefflich' bezeichnet" 239), mit eben den Implikationen des ausschließenden Gegensatzes von

236) Niethammer: Streitschrift, S.4 (Einleitung)

237) Heydorn: II, S.168 ff

238) ebenda, S.178. Siehe hier insgesamt die Passagen zu Diesterweg S.177 ff. Diese Einwanderung der Male der Rückbildung sind auch in Sachen Streitbewertung auszumachen. So zieht z.B. Diesterweg, "der unbestrittene Führer der progressiven Lehrerschaft ... der 1847 wegen angeblich demagogischer, sozialistisch-kommunistischer Tendenzen seines Amtes enthoben wird" (Heydorn, II, S.176), auf keine scharfe Herausarbeitung des Streites, sondern auf Ausgleich, mit der Erkenntnis als Resultat, "daß der neuere Humanismus oder der neuere Philanthropismus dem Wesen nach dasselbe will, daß beide nur in der Wahl der Mittel zum Teil verschieden sind". (Diesterweg, Fr.A.W.: Sämtliche Werke, I.Abteilung: Zeitschriftenbeiträge, II.Bd, aus den "Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht", 1830-1832, S.7)

239) Ziegler, Th.: Geschichte der Pädagogik, mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen, München 1917 (4), S.353

Humanismus und Realismus und danach behauptet, daß es sich "bei Niethammers Streitschrift" um eine "von Phrasen und Übertreibungen strotzende(n) Schrift" 240) handelt. Am Ende stimmt Ziegler sogar mit Pfeifers Arbeit 241) darin überein, "daß sie (Niethammers Schrift P.E.) hinsichtlich des Inhalts jeder Originalität entbehre" 242). Diesem Verriß stehen wohlwollende Kommentierungen zu einzelnen Verdiensten Niethammers gegenüber, wie z.B. die um die Realschule, die er nicht bloß als "Fachschule" begriffen, sondern "in den Dienst allgemeiner und humaner Bildung gestellt" 243) wissen wollte. Darüber hinaus würdigt noch Ziegler, wie auch andere Autoren 244), Niethammers Eigenartigkeit seiner "Verbindung der Philosophie mit dem Neuhumanismus" 245). Gemäß dem genannten Grundzug der Rezeption werden Eigenschaften und Einsichten Niethammers, losgelöst vom Begründungszusammenhang des Ganzen, ohne den sie objektiv verstellt, unverständlich bleiben, herausgehoben, z.T. sogar gegen diesen Begründungszusammenhang gestellt.

Der immer wieder in der Sekundärliteratur zitierte Aufsatz Elspersgers in Schmid's "Encyklopädie", benennt als weitere Einzelaspekte das Verwerfen der Spielmethode und Niethammers Betonung der Bedeutung des Gedächtnisses 246). Ebenso ist festgehalten worden, daß Niethammers Theorie, im Unterschied zu der Humboldts und Schillers, ihrem "innersten Wesen nach ... religiös" 247) ist, ein Aspekt, den erst Hojer 248) in seiner Bedeutung für Niethammers Bildungskonzeption

---

240) ebenda, S.358

241) Pfeifer, a.a.O..

242) Ziegler, a.a.O., S.367

243) Ziegler, a.a.O., S.360

244) In Roloffs Lexikon der Pädagogik wird Niethammers Schrift als "reife Frucht des deutschen Idealismus" gewürdigt. (a.a.O., S.908) G. Bögl hebt in "Der Wandel der Volksbildungsidee in den Volksschullehrplänen Bayerns" München 1929, S.108 den engen und unmittelbaren "Zusammenhang von Philosophie und Erziehungswissenschaft" hervor.

245) Ziegler, a.a.O., S.353

246) Schmid: Encyklopädie ..., a.a.O., S.249

247) Bögl, a.a.O., S.116

248) Hojer, a.a.O., S.VI



erschloß und damit aus dem Schattendasein als Einzelaspekt befreite.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts findet allerdings Niethammers bildungstheoretische Bewertung der Realien erhebliche Beachtung im Zusammenhang mit der einsetzenden Besinnung auf Herkunft und Begründung der bayerischen Realschulen bzw. des bayerischen Schulwesens allgemein seit der Reformära Bayerns. Im Verlauf dieser historischen Forschungen 249) über das moderne Schulwesen, insbesondere die Realschule wird Niethammer sogar wohlverdient zum ersten "Vorkämpfer" 250) der "heutigen modernen Reformschule" 251) erklärt. Das neue Licht in dem Niethammers theoretische Arbeit und sein schulpolitisches Wirken nun erscheint, ist nur möglich im Zusammenhang der Freilegung des bayerischen Schulkampfes, den zugänglich gemacht zu haben, entscheidend Loewes Verdienst ist. Sowohl die Arbeit an der Geschichte des bayerischen Schulkampfes als auch die an der Begründung und Geschichte der Realschule in Bayern bewirken, daß realistische und z.T. auch historische Vorurteile, die den Zugang zu Niethammers Streitschrift, insbesondere zu dessen Streitmotiv verstellen, aufgelöst, alte Würdigungen, vor allem die Elspersgers 252)

249) Allgemein zur Schulentwicklung ist auf die wichtige Arbeit von H. Loewe: "Die Entwicklung des Schulkampfes in Bayern bis zum vollständigen Sieg des Neuhumanismus" zu verweisen, vorgelegt 1914, gedruckt erst 1917. Ebenfalls erhellend für die Vorgänge jener Reformzeit ist eine weitere Arbeit Loewes: "Friedrich Thierschs Leben", München - Berlin 1925, die auf S.136 ff auch auf Niethammer bzw. dessen Streitschrift eingeht. Zur Geschichte und Begründung der Realschule in Bayern sei folgende Literatur besonders erwähnt: Kuffner: Die bayerische Oberrealschule vor 100 Jahren, 1908; Zwerger, F.: Geschichte der realistischen Lehranstalten in Bayern, Berlin 1914; Ebner, E.: Geschichte des Realschulwesens in Bayern, München - Berlin 1924

250) Zwerger, a.a.O., S.273

251) Kuffner, in: Zwerger, a.a.O., S.273. Vgl. auch bei Loewe: Schulkampf, a.a.O., S.41

252) Elspersgers Aufsatz in K.A. Schmidts Encyklopädie (erstmal erschienen 1866) wurde zur Belegquelle für diejenigen, die Niethammer positiv in die Tradition der Pädagogik einreihen; interessanterweise nicht Schellings Rezension. So verweist O. Ophale 1954 im Lexikon der Pädagogik, III. Bd., Freiburg 1954, S.672 im Schrifttum zu Niethammer auf Schmidts Encyklopädie, die Allgemeine Deutsche Biographie von 1886 und Roloffs Lexikon. Thalhofer verweist in seinem Artikel in Roloffs Lexikon der Pädagogik (1914) seinerseits schon auf Schmidts Encyklopädie, die ADB, sowie auf J. Thierschs "Fr. Thierschs" und eine Arbeit Scubets, die Mitteilungen aus dem Realinstitut zu Nürnberg aus der Zeit von 1809/15

neu aufgenommen wurden. Das hatte insgesamt eine detailliertere Beschäftigung mit Niethammers Arbeit zum Resultat. Im Gefolge des eher schulgeschichtlichen Interesses wird Niethammers Bedeutung als bayerischer Schulreformer und die Intention sowie theoretische Leistung seiner Streitschrift angemessener als zuvor erkannt, die Frage nach seiner spezifischen Bildungskonzeption, gestellt. Deren Beantwortung vorzubereiten unternimmt in einer ersten Monographie zu "Niethammers Leben und Wirken bis zum Jahre 1807" Schwarzmaier (1937 253). Damit markiert er die Stelle der Forschung, seit der es möglich war und geboten schien, Niethammers Arbeit nicht bloß in gelegentlichen Erwähnungen zur Geschichte der Pädagogik oder der bayerischen Schulgeschichte abzuhandeln, sondern eigenständig zu bearbeiten. Es ist nicht ohne Ironie, daß Niethammers Schrift im ersten Viertel des 20. Jahrhunderts ausgerechnet von Vertretern der Realschule ins rechte Licht gerückt wird, wo doch in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Behauptung, der radikale Humanist Niethammer grenze die Realien aus dem Horizont der höheren Bildung aus, von den Parteigängern des Realismus vertreten wurde. Charakteristisch für diesen neuen Grundzug der Rezeption, im Verlaufe dessen die Beschäftigung mit Einzelaspekten der Niethammerschen Bildungstheorie zum Interesse an seinem ganzen Wirken, seinem spezifischen "Bildungsideal" 254) führte, ist die Festschrift von Ebner 1925, herausgegeben vom Bayerischen Realschulmännerverein anlässlich seines 50jährigen Bestehens 255). In dieser Schrift werden grundsätzliche Überlegungen zur Wende zum Neuhumanismus jener Reformzeit nach "Wismayrs Kompromißlehrplan" 256)

---

enthalten soll. Es sei ebenfalls daran erinnert, daß Paulsen seinen Verriß von Niethammers Streitschrift an einem Zitat von Blasperger festmacht.

- 253) Schwarzmaier, M.: Friedrich Immanuel Niethammer. Ein bayerischer Schulreformer, I. (einziger) Teil, Niethammers Leben und Wirken bis zum Jahre 1807, Neudruck der Ausgabe München 1937, München 1974

254) ebenda, S.91

255) Ebner, a.a.O.

256) ebenda, S.28

angestellt, und es wird Jacobs Warnung zustimmend zitiert, "die Jugend aus der Verirrung des 'ökonomischen Geistes'" 257) herauszuführen. Danach wird dem Niethammerschen Wirken "entscheidenden Einfluß auf das bayerische Schulwesen" zuerkannt, seine Streitschrift als theoretische Bestimmung der "Richtung" seiner Reformvorhaben besprochen. Zentral steht in Ebners Schrift folgende Stelle: "Niethammers Herz gehört dem Humanismus, aber er ist gerecht und logisch denkend genug, daß auch die Realien als Gegenstände der Vernunftbildung behandelt werden können" 258). Er forderte daher, "daß der Unterricht über materielle Gegenstände von Ideen ausgehen und zu Ideen hinführen müsse" 259). Hier nun sieht Ebner einen "wichtige(n) Einschnitt in der Geschichte des realistischen Bildungswesens", nämlich, daß "erstmal ... der reine Bildungswert der Realien philosophisch begründet und anerkannt" wird und zwar von einem "Verfechter des Neuhumanismus" 260), was Ebner als besonders "wertvoll" herausstreicht. Bewertet Zwerger 1914 Niethammers Schrift noch als bemerkenswert, aber einseitig 261), so ist in Ebners Würdigung ein weithin verschüttetes Charakteristikum Niethammerscher Bildungstheorie, zweifellos geleitet vom Interesse an der Legitimation des Realschulwesens, deutlich ins Bewußtsein gerückt. Im Nachhinein wirft die begeisterte Wiederentdeckung philosophischer Bestimmungen des Bildungswerts der Realien ein Licht auf die positivistischen Verstellungen der "Paulsenära" bzw. des Herbartianismus, hatte doch schon Elspurger 1866 festgehalten: "Niethammer verwirft die Realien nicht so unbedingt als es erst den Schein hatte; aber er läßt sie doch nur soweit gelten, als sie ebenfalls Stoff für höhere Menschenbildung enthalten" 262). Elspergers sach-

---

257) ebenda, a.a.O., S.28

258) ebenda, S.29

259) ebenda, S.30

260) ebenda, S.30

261) Zwerger, a.a.O., S.269

262) Elspurger, in: Schmid: Encyklopädie..., a.a.O., S.249

lich richtiger Hinweis auf diese für die gesamte Bildungskonzeption entscheidende Besonderheit Niethammers, der nicht verhindern konnte, daß die verselbständigte Humanismus-Realismus-Diskussion diese Spezifität übergang 263), wurde im Rahmen der schulgeschichtlichen Forschungen am Anfang des 20. Jahrhundert aufs trefflichste bestätigt. In den "Geheimen Ratsakten" fand man eine Notiz Niethammers, die er an den Rand des Weillerschen Gutachtens schrieb, und die keinen Zweifel mehr - zumindest an seiner Intention bezüglich der bildungstheoretischen Bewertung der Realien - zuließ: "Das trifft wenigstens meine Ansicht von dem Realstudium

263) Vgl. hierzu die schon zitierten Äußerungen Paulsens und Benders. An dieser Stelle sei schon einmal darauf hingewiesen, daß die auch nach dem 2. Weltkrieg verbreitete Vorstellung, der Neuhumanismus schließe grundsätzlich alle nicht-philologischen Gegenstände als lebensfremd aus, oder er mißachte allgemein den Fortschritt der nicht rein geistigen Kultur, völlig an den originären Begründern des Neuhumanismus, gerade auch an Schiller und Humboldt vorbeigeht. (Vgl. hierzu allgemein Duck; a.a.O., und Rosenfeldt, a.a.O.) Insofern ist es falsch nur Niethammer zu beschuldigen, er hätte auch im traditionellen Sinne nicht-humanistische Gegenstände der wahren Bildung zugerechnet. Wohl aber ist richtig, daß er am deutlichsten - und hier im Unterschied zu Humboldt - auch für realistische Bildungswege eintrat, wenn sie nachweislich unter dem Zweck wahrer Menschenbildung standen. Ungeachtet Niethammers radikaler und differenzierter Position (siehe Kapitel 3.), die insofern auf der Höhe idealistischer Philosophie ist, kommen die Verteidiger des Neuhumanismus - vor allem seit 1829 durch Thiersch, der weit über Bayern hinaus Wirkung zeigte - im Sog der ideologisierten, immer mehr nur noch Besitzstände sichernden Diskussion zu Positionen, die zwischen Anbiederung an den Realismus (These: der höchste Nutzen für das reale Leben sei gerade durch das Studium der klassischen Sprachen und Literatur gewährt) und kämpferischer Realismusabwehr (bei Thiersch bis zur völligen Eliminierung der Naturwissenschaften aus dem Unterricht der Gymnasien gehen) zur Verteidigung einer rein philologisch historisch verstandenen Bildung pendeln. Die von Bayern in den 30er Jahren auf andere Länder, wie eine "Kettenreaktion" (Schöler a.a.O., S.115) übergehende Thierschsche Position verläßt entscheidende bildungstheoretische Einsichten und schulpolitische Vorschläge Niethammers und nimmt in diesem Verlauf ganz und gar unhumanistische und reaktionäre Züge an. So wirbt der Leipziger Superintendent Grossmann nach den Unruhen von 1830 für die "classischen Studien ... als eine wesentliche Stütze der Ordnung" (zit. nach Schöler, a.a.O., S.117). Paul de Lagarde will die Gymnasien von den "ungymnasialen Besuchern" befreien (zit. nach Schöler, a.a.O., S.90) und fordert reine "Humanistenschulen" für die führenden Schichten, während die Volksschulen ihre "Orientierung im bürgerlichen Leben" haben sollten (zit. nach Schöler, a.a.O., S.299). Mit der Einrichtung von Realschulen (z.B. der Realschulinstruktion von 1832) und der damit eintretenden Verzweigung des Schulwesens, verlagerte sich die Diskussion realistischer Bildungsgegenstände auf die Zulässigkeit, Legitimation und Begründbarkeit der Realschulen. Aber auch die Verteidiger des Realismus, namentlich Oken, dem mit Stephani bayerischen Antipoden Thierschs, brechen vor allem mit dessen These: Unterricht müsse die "gesamte Cultur der Welt in sich fassen" (zit. nach Schöler, a.a.O., S.113), die Verstellungen der falsch geführten Diskussion nicht auf. Vielmehr fallen sie zurück in Positionen voraufklärerischer bzw. enzyklopädistischer Pädagogik und geben damit zu erkennen, daß das systematische Problem des Neuhumanismus als Antwort oder Reaktion auf die Aufklärungspädagogik aus dem Bewußtsein der schulplanerischen Kontrahenten verschwunden ist.

auf keine Weise, da ich vielmehr ausdrücklich von den gewöhnlichen Humanisten mich dadurch unterscheide, daß ich die Realgegenstände als Objekte des Unterrichts den Idealgegenständen vollkommen gleichsetze und behaupte, daß wahre Geistesbildung an jenen wie an diesen zu erreichen sei" 264).

Es bleibt für Niethammers Rezeptionsgeschichte festzuhalten, daß die Bemühungen vieler Pädagogen im 19. Jahrhundert Humanismus und Realismus zu versöhnen, fast durchgängig nicht auf Niethammers Streitschrift bzw. dessen philosophische Reflexion zurückgreifen. Dies gilt auch für die Realisten, die danach fragen, "welche höhere Idee auch dem Realismus theoretisch zu Grund liege" 265) und die versuchen, die Realien nicht über die individuelle oder gesellschaftliche Nützlichkeit, sondern über ihren gleichberechtigten, höheren Bildungswert zu erweisen. Wie weit die Verstellungen gegenüber Niethammer gewesen sind, demonstriert Ziegler, der ohne seine schon zitierte Kritik durch ein gründlicheres Urteil zu revidieren, in seiner Besprechung des Normativs von 1808 die Festigung der Schulgattung Realschule lobt und meint, "daß er (Niethammer, P.E.) in seiner oben genannten Schrift gegen die Philanthropisten doch nicht den Realismus selber, sondern nur eine besondere Erscheinung desselben, vielleicht in erster Linie den Lehrplan seines Vorgängers Wismayr" treffen wollte. Ziegler referiert weiter, daß für Niethammer der Zweck der Realanstalten in der Übung der "Geisteskräfte durch naturwissenschaftliche und mathematische Studien" bestehen sollte, d.h. sie sollten "in den Dienst allgemeiner und humaner Bildung gestellt werden" 266). Es ist schon erstaunlich, daß Ziegler und andere sich nicht genötigt sahen, der bildungstheoretischen Frage nachzugehen, wie Niethammer auf der Grundlage des

264) Geheime Ratsakten, Lat. Schulwesen Conv. I 1807-23 K.M., zit. nach: Loewe: Schulkampf, S.38

265) Nagel, a.a.O., S.XII. Vgl. hierzu auch: Mager: Die deutsche Bürgerschule, a.a.O..

266) Ziegler, a.a.O., S.360

Neuhumanismus den Realien Bildungswert zuzusprechen in der Lage war, also sich zu erklären, wie der radikal humanistische Verfasser der Streitschrift, ohne seinem Prinzip abzuschwören, die Realien in die wahre Menschenbildung zu integrieren vermochte. Nur das schon skizzierte Bild des geistigen Klimas zur Zeit des ideologischen Humanismus-Realismus-Streits kann letztlich als Grund dafür angegeben werden, warum die Widersprüche im Referat über Niethammers Prinzip der Bildung nicht zum Gegenstand der Reflexion wurden.

Im 2. und 3. Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts, als das Augenmerk der Forschung auf die Entwicklung des bayerischen Schulkampfes, besonders auch auf die Real- und Volksschule gerichtet war, wurde nicht nur Niethammer gewissermaßen wiederentdeckt, sondern auch Einsicht genommen in die "Begründung des Niethammerschen Prinzips" 267), wozu die "allgemeine geistige Situation: die idealistische Philosophie (Kant-Fichte-Hegel), die Stellung zu Schelling" 268) neu zu vergegenwärtigen und zu erhellen war 269). Die Aufdeckung der philosophischen Diskussion jener Zeit als konstitutiv für Niethammers Arbeit, eines Mannes, der mit den führenden Köpfen dieser Epoche in Kontakt stand bzw. eng befreundet war, bewirkte, daß mit der Vergegenwärtigung der "philosophischen Situation um 1800", der damaligen "Gegensätze auf allen Gebieten kulturellen Lebens", die "in scharfer Zuspitzung bestanden", das Streitmotiv Niethammers wieder in den Horizont ernsthafter Reflexionen rückt, da der "Streit im Bereich des Pädagogischen" als "das Widerspiel jener größeren Auseinandersetzungen" 270) Beachtung fand. Damit wird eine enge, auf das

267) Zwerger, a.a.O., S.267

268) Bögl, a.a.O., S.105 ff

269) Als Indiz dafür vermag auch die kleine Dissertation von G. Dannköhler, Leipzig 1913, gelten, mit dem Titel: "Schellings Beziehung zu Niethammer vor seiner Berufung nach Jena". Als Grund dafür, daß in Beziehung auf Schelling Niethammer - trotz vielfältiger Förderung, die er Schelling zuteil werden ließ - "fast mit Schweigen übergangen wurde" (S.1), wird u.a. auch das Fehlen einer Niethammer-Biographie angegeben. Siehe hierzu auch Schwarzmaier und Hojer.

270) Bögl, S.106

Schulorganisatorische reduzierte Betrachtung des Streits zugunsten weitergehender, geistes- bzw. kulturgeschichtlicher Dimensionen verlassen, jedoch die Einbindung in schulgeschichtliche Interpretationszusammenhänge noch nicht aufgegeben. Die Einordnung Niethammers in die philosophiegeschichtliche und kulturgeschichtliche Auseinandersetzung um 1800 bzw. die Bestimmung der Einflüsse Kants, Fichtes, Schellings und Hegels auf ihn, gab der Streitschrift zunehmend Gewicht als theoretisch-pädagogisches Werk des Idealismus. Die Versuche, im Verlauf dieses Grundzugs der Rezeption Niethammers "eigentliches philosophisches Credo" zu bestimmen, seine "Einordnung in irgendeine Schule" hat von Anfang an "Schwierigkeiten bereitet" 271), wie Bögl 1929 feststellt. Daraufhin charakterisiert er ihn folgendermaßen: "Sein erstes Auftreten legte ihn als Kantianer fest; sein schriftstellerisches Zusammenarbeiten mit Fichte rückte ihn diesem nahe; sein Leben durch mehrere Jahrzehnte in nächster Nähe Schellings ließ einen starken Einfluß von dieser Richtung her vermuten; seine begeisterte Teilnahme an Hegels Entwicklung und die überaus herzliche Freundschaft zu ihm weisen stark nach dieser Seite" 272). Gleichwohl verteidigt Bögl Niethammer vor dem Vorwurf des "Synkretismus ohne innere Geschlossenheit" mit dem Argument, daß "seine gedankliche Entwicklung ... völlig eingebettet (sei) in jene größere und allgemeine Bewertung" 273), um deren pädagogische Konsequenz Niethammer sich bemühte. Damit wird sein pädagogisches Werk als ein grundsätzliches erkannt, daß auf der Höhe philosophischen Selbstbewußtseins zur Zeit der entscheidenden ökonomischen und politischen Umbrüche verfaßt ist, und das den Streit unterschiedlicher Systeme des Erziehungsunterrichts als Ausdruck und Folge dieses bürgerlichen Ringens um angemessene Selbstverständigung und Selbstbestimmung

---

271) ebenda, S. 108

272) Bögl, a.a.O., S. 108/09

273) ebenda

expliziert.

Wenige Jahr zuvor schon, 1926, wurde sogar - allerdings eher beiläufig - das Streitmotiv systematisch insofern als berechtigt gewürdigt, als es "klar und exakt einen allgemein pädagogischen Gegensatz zweier Bildungsarten, die durch zwei sich widersprechende Bildungsziele hervorgerufen sind" 274), herausarbeite. Eine derartige Interpretation des Streits als Kontroverse widersprechender Zweckbestimmungen bürgerlicher Pädagogik, die in dieser Gestalt sicherlich auch in den zwanziger Jahren nicht von allen geteilt wurde, läßt die Niethammersche Explikation eines Streits in der Pädagogik jener Zeit als berechtigt erscheinen, geht es doch um das Wesen von Erziehung und Bildung. Eine solche Beschreibung gelangt jedoch unversehens an die Grenze affirmativer Theorie, wenn sie den Begriff des Widerspruchs in seiner strengen logischen Bedeutung nimmt, und nicht pragmatisch im Sinne "verschiedener Positionen" herabstuft. Zumindest belegt Lehmentsicks Formulierung den tiefgreifenden Wandel in der Rezeption von Niethammers Streitschrift, die sie immer mehr in die Kontroverse der Übergangszeit stellt und damit angemessener als zuvor erfaßt.

Bei allem Fortschritt, den diese veränderte Rezeption des zweiten und dritten Jahrzehnts unseres Jahrhunderts bedeutet, blieb jedoch "die Eigenart der Niethammerschen Pädagogik" unerforscht, war sie bislang doch nur im Zusammenhang weiter gestreckter Arbeiten thematisiert worden 275). Auch Schwarzmaiers Arbeit die das konstatiert, und insofern die Wende einleitet, begreift sich lediglich als "Vorarbeit" zu einer solchen noch ausstehenden Untersuchung, die, wie der Titel "Friedrich Immanuel Niethammer. Ein bayerischer Schulreformer" erkennen läßt, ebenfalls Niethammers Werk dem Zusammenhang bayerischer Schulgeschichte unterstellt. Allerdings lenkt Schwarzmaier, vor allem in seinen ausleitenden

274) Lehmentsick, a.a.O., S.25

275) Schwarzmaier, a.a.O., S.2



Überlegungen: "Gründe für die Neuordnung" 276), sein Augenmerk auf den "Entscheidungskampf zweier grundverschiedener Bildungsauffassungen" und fordert eine Analyse des Niethammerschen "Bildungsideals" 277). Der von Schwarzmaier vorbereiteten und geforderten Arbeit über Niethammers Wirken und Werk ging Anfang der Dreißiger Jahre eine steile Würdigung Niethammers durch Joerden voraus, indem dieser die Streitschrift neben "Humboldts 'Über das Studium des Altertums und des griechischen insbesondere', Wolfs 'Darstellung der Altertumswissenschaft'... und Hegels 'Gymnasialreden'" stellt: bei allen diesen erfuhren nach Joerden "die neuhumanistische Bildungsbewegung ihre Grundlegung und ihren großartigsten Ausdruck" 278). Die gestiegene Anerkennung und Würdigung der Streitschrift, die Vorarbeit zur und die Forderung nach "Niethammer-Forschung" hat sie auch nach dem 2. Weltkrieg zunehmend zu einem unumgehbaren Gegenstand der historisch-pädagogischen Forschung gemacht. Wenn auch nicht ausblieb, daß alte Rezeptionsvorurteile der Herbart-Paulsen-Linie, namentlich durch Litt in moderner Gestalt wieder reproduziert wurden 279), so dominierten sie doch nicht die Rezeption

---

276) ebenda, S.88

277) ebenda, S.91

278) Dokumente des Neuhumanismus I, Langensalza - Berlin o.J., eingeleitet von R. Joerden, S.3. Hillebrecht stellt in seiner Einleitung zur Neuherausgabe von Niethammers Streitschrift Joerden als denjenigen heraus, der "zuerst" von der Paulsenschen Geringschätzung abgewichen sei und Niethammer einer "positiven Würdigung" zugeführt habe (ebenda, S.26). Die bisher hier vorgenommene Präparierung von Grundzügen der Rezeptionsgeschichte Niethammers bzw. seiner Streitschrift muß den Wandel im Zusammenhang mit dem Bildungswert der Realien in die zehner und zwanziger Jahre des 20. Jahrhunderts vorverlegen.

279) Litt, Th.: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Bonn 1959. In abwertendem und z.T. denunziatorischem Stil urteilt Litt in dieser Schrift über den Neuhumanismus allgemein und ab S.64ff über Niethammer im besonderen. Der "Humboldtische Dualismus des 'Äußeren' und des 'Inneren'" werde bei Niethammer zur "pädagogischen Schwarz-Weiß-Malerei". Wie Humboldt der Interpret der Idee der Humanität sei, für die "Welt beamteter Erzieher" bzw. "ihr pädagogisches Glaubensbekenntnis", so ist Niethammer ihr "Ausrufer". Litt vermag bei beiden Vertretern der "Humanitätspädagogik" lediglich eine "Abwehrstellung gegen die moderne Arbeitsordnung" oder schärfer "eine Kriegserklärung an die moderne Welt" auszumachen. Litts Niethammer-Interpretation ist daher noch weiter als die Herbarts und Paulsens von einem angemessenen Urteil entfernt und gibt die Idee der Humanität, die Insistenz auf Autonomie, die Kritik an gesellschaftlich organisierter Heteronomie zugunsten einer Affirmation an die diffus als "moderne Arbeitswelt" bestimmte Gesellschaft preis. (Vgl. hierzu auch das über Schölers Arbeit auf S.62 ausgeführte.)

der Streitschrift. Vielmehr wird die falsche Rezeption selbst zum Gegenstand der Reflexion 280), ist ein "Durchbruch zu einem neuen Niethammerverständnis" zu konstatieren 281). Einerseits wird, ganz anders als Litt mit seiner affirmativen Beziehung auf die "moderne Arbeitswelt" es tat, an Niethammer die Insistenz auf der "Bildung des Menschen zum Menschen", die "Gestaltung der menschlichen 'Innenwelt'" geschätzt, sein scharfer Einwand gegen die Preisgabe des Selbst an "die selbstsüchtigen Motive", "die äußeren Angelegenheiten des Daseins" 282) herausgestellt. Andererseits ist es im Rückgriff auf Elspers Aufsatz wieder die spezifische Stellung Niethammers zu den Realien, die ihn interessant erscheinen läßt, gerade auch, als im Rahmen einer Diskussion um die Neuorientierung des Bildungswesens Kritik am Neuhumanismus angesagt war 283). Die Hervorhebung des Bildungswerts der Realien durch Niethammer ist nach dem 2. Weltkrieg unter den eben genannten Ansprüchen der Reformierung des Bildungswesens wohl wieder der dominierende Grundzug 284) der Rezeption, nicht zuletzt durch Blankertz' Interpretation der Niethammer-schen Bildungstheorie als "Berufsbildung ohne Utilität" 285). In ihr wird der Einzelaspekt Realienbewertung als eine eigene bildungstheoretische Position begriffen. "So enthüllt sich bei Niethammer die neuhumanistische Bildungstheorie selbst als eine Theorie der Berufsbildung" 286). Eine solche Charakterisierung erlaubt, den realistischen Neuhumanismus Niethammers, z.B. von dem Humboldts abzuheben, welcher nach Blankertz lediglich die Welt zum Bildungsstoffe mediatisiert habe 287). Unter dem erkenntnisleitenden Interesse der These, "daß

280) Vgl. Brandau, H.-W.: Die mittlere Bildung in Deutschland, Weinheim - Berlin 1959, S.147

281) Hillebrecht, a.a.O., S.33

282) Müllges, U.: Das Verhältnis von Selbst und Sache in der Erziehung, Bonn 1961, S.19.

283) Vgl. Hillebrecht, a.a.O., S.33, insgesamt S.27ff

284) Vgl. hierzu die Arbeit von Brotbeck, K.: Die Idee der humanistischen Bildung bei Louis Meylan und im Neuhumanismus der Goethezeit, Schaffhausen 1954, bes. S.280

285) Blankertz, H.: Berufsbildung und Utilitarismus, Düsseldorf 1963, S.72

286) ebenda, S.86

287) "Mediatisierung der Welt zum Bildungstoff: W. v. Humboldt", ebenda, S.80

die 'aufgehobene Wahrheit' der Allgemeinbildung die Berufsbildung sei" 288), gelingt Blankertz in der Niethammer-Rezeption insofern ein Fortschritt, als er die bislang weitgehend unbestimmte Differenz zu anderen Ausformungen des Neuhumanismus, sei es nun die Humboldts oder die des Niethammer Nachfolgers Thiersch, ins Zentrum stellt 289). Aber auch diese zentrale Berücksichtigung Niethammers in der systematischen und historischen Pädagogikforschung stellt ihn unter andere Gesichtspunkte als den einer dezidierten und speziellen Erhellung von Intention und Werk.

Den Versuch, die Lücke einer bislang "fehlenden Gesamtdarstellung der Niethammerschen Bildungskonzeption" zu schließen, unternimmt Hojer in seiner 1965 vorgelegten Habilitationsschrift: "Die Bildungslehre F. I. Niethammers" 290). Sie muß zweifellos als die unverzichtbare Grundlage jeder weiteren Forschung über Niethammers Arbeit und Wirken gelten 291), hat sie doch sowohl die älteren Untersuchungen, die umfangreiches Archivmaterial sichteteten, unter dem Aspekt der Spezifität Niethammerscher Bildungslehre durchgesehen als auch die Genesis seiner Bildungskonzeption nachgezeichnet und zur Basis der Analyse seiner Bildungslehre gemacht. Es gelingt Hojer, Niethammers Theorie eine "gewisse Originalität" abzugewinnen, die Blankertz zu folgendem Urteil führt: "Daß Niethammer ein bloßer Eklektiker und Popularisator zeitgenössischer Ideen gewesen sei, wird man nach Hojers sauberer historischer Darstellung kaum mehr behaupten können" 292). Es erweisen sich damit Urteile wie die von Herbart, Paulsen und Litt endgültig als unhaltbar, stößt

288) ebenda, S.7, aus dem Vorwort von J. Derbolav.

289) So kommt z.B. in Spranger, E.: "Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens", Tübingen 1960 (1910), das die Hauptstadien des Neuhumanismus einleitend benennt (S.5ff), Niethammer nicht vor, obwohl Spranger sich nicht auf Preußen beschränkt, was die Berücksichtigung Thierschs erkennen läßt.

290) Hojer, a.a.O., S.VI

291) Wenngleich nach Blankertz' Besprechung "neuerer Literatur zu Humboldt und Niethammer" (Pädagogischer Rundschau 7. Jg. 1966, S.679ff) trotz Hojers Studie "eine Gesamtdarstellung von Leben und Werk" noch immer aussteht (ebenda, S.680).

292) ebenda, S.682. Vgl. hierzu auch die Einleitung von Hillebrecht, der Hojers Arbeit als "gründliche historische Studie" (S.34) einschätzt.

doch die von realistischen und historistischen (letztlich positivistischen) Vorurteilen sich emanzipierende Analyse zu der Erkenntnis vor, daß "die Schrift Niethammers" versucht, "den Gegensatz beider Systeme in seiner objektiven Struktur freizulegen" 293). Hierbei wird deutlich, daß die Einengung der Bedeutung der Niethammerschen Schrift auf den bayerischen Neuhumanismus oder die bayerische Schulgeschichte der Reformzeit objektiv, d.h. der Intention und dem Sachgehalt nach eine inadäquate Entschärfung des von Niethammer explizierten "Streits" zur Folge hat. Hojer betont, daß zwar längst vor Niethammers pädagogischer Hauptschrift "zwei verschiedene Auffassungen vom Menschen einander gegenüberstanden, doch erst Niethammer ... die Bedeutung dieser gegensätzlichen Positionen für die Menschenbildung ... ins Bewußtsein" hob 294). Es wird damit, wenn auch in anthropologischer Gestalt, erkannt 295), daß im Zentrum von Niethammers Streitschrift die für die Pädagogik alles andere als nebensächliche oder gar historisch gelöste Frage nach der richtigen Bestimmung des Menschen steht, und das in einer unentstellten, für das paralysierte bürgerliche Bewußtsein eben darum auch schockierenden, nicht rezeptionswürdigen Weise. Hojer hat diese Erkenntnis, seiner selbstgestellten Aufgabe gemäß, aus historisch getreuer Nachzeichnung der Zusammenhänge von theoretischer Voraussetzung und Bildungskonzeption, also eher aus der theoretischen Deskription von Niethammers Werk gewonnen, und insofern eine weitergehende, systematische Bestimmung des von Niethammer explizierten Streits bürgerlicher Pädagogik im Kontext einer kritischen Reflexion der "Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung" 296) unterlassen, wohl aber sachlich vorbereitet.

Hojers Arbeit deckt die Eigenart von Niethammers

---

293) Hojer, a.a.O., S.37

294) Hojer, a.a.O., S.57

295) Zur Kritik an Hojers "Anthropologisierung" siehe Kapitel 3 dieser Arbeit

296) Heydorn/Koneffke, a.a.O.

Bildungskonzeption umfassend auf, gewinnt damit das bislang fortgeschrittenste Verständnis für Niethammers Streitschrift und bereichert durch Fortschritt in der Sachlichkeit der Analyse die Diskussion über die Relevanz und die unterschiedlichen Gestaltungen des Neuhumanismus, gerade in bezug auf deren Beziehung zu den Notwendigkeiten und Nötigungen der Selbsterhaltungsqualifikationen der Menschen als Subjekte. Trotz des Fortschritts, den Hojers Arbeit unzweifelhaft markiert, sind in ihm die Spuren defizienter Grundzüge der Rezeption keineswegs verschwunden. Er behandelt die Streitschrift insgesamt eher als intellektuelle Programmschrift des bayerischen Schulkampfes, als Dokument der Wende zum Neuhumanismus in Bayern denn als Explication systematischer Einsicht in den Widerspruch bürgerlicher Pädagogik. Dies hat zur Folge, daß dem als Dokument qualifizierten Werk die objektiv zum Ausdruck kommende Schärfe harmonisierend genommen wird. Selbst dort wo Hojer zu Niethammers bildungstheoretischer Begründung der Realien und der Religion vordringt, ist er eher am Nachweis des Unterschieds zur Winckelmann-Humboldt-Schiller-Linie des Neuhumanismus interessiert, als an der systematischen Prüfung von Niethammers Bestimmungen des Streits über den bis heute ausstehenden Zustand allgemeiner und wahrer Menschenbildung. Damit bleibt in Hojers Arbeit, im Unterschied zu vorhergehenden Studien, doch wieder das Streitmotiv in seiner Radikalität trotz ihrer sachkundigen Analyse von Niethammers Werk unentfaltet. Ein auffälliges Indiz dafür ist, daß Hojer ohne Not den von Niethammer "wissenschaftlich" genannten Gesichtspunkt des zweiten Abschnitts der Streitschrift, nach dem "historischen Gesichtspunkt" im ersten Abschnitt, als anthropologischen interpretiert 297). Selbst wenn man unterstellt, daß Hojer Anthropologie im Sinne jener

---

297) Hojer, a.a.O., S.51

Übergangszeit gebraucht 298), so drückt sich doch darin unverkennbar die Neigung aus, die Schärfe des Streits um die vernünftige Bildung des Menschen durch Naturbestimmungen des Menschen zu brechen. Dies impliziert wiederum ein Nachlassen in der Reflexion auf die gesellschaftliche Determination der Bildung. Die von Hojer unternommene anthropologische Deutung der Gegensätze, die Niethammer in der "Idee des Menschen selbst und seiner Bestimmung" 299) ausmacht, ist ungeschützt gegen eine Interpretation, die in die natürliche Bestimmung des Wesens der Menschen legt, was in seine politische Kompetenz zur Verwirklichung der Vernunft in der Geschichte gehört. Buck geht in seinen Studien zum Humanismus in einer Anmerkung auch auf die "neueren verdienstvollen Arbeiten über Niethammer" von den Autoren Blankertz und Hojer ein, bei denen allerdings unbeachtet geblieben sei, daß "Schiller und Rousseau ... für Niethammer das Argument der Kritik an der verstümmelten Bildungsreform des Philanthropinismus bereitgestellt" haben. Dies ist keine bloß für die Historische Pädagogik wichtige Bemerkung, kein komplettierender Nachtrag, sondern Kritik an dem nicht in angemessener Radikalität erkannten "Zweischritt von Zeitkritik und bildungsphilosophischem Entwurf, von Darstellung verwirkter und durch Bildung wiederzugewinnender Identität" 300), die konstitutiv ist für Niethammers Streitschrift. Buck hebt im Gegensatz zu den genannten verdienstvollen Arbeiten hervor, daß Niethammer "den in

298) Für Kant beispielsweise ist es selbstverständlich, daß Anthropologie nicht vor moralischen Bestimmungen gehen darf. Vgl. Kant: Die Metaphysik der Sitten, Bd.VIII, Einleitung II, AB 11/12. Umgekehrt ist in der "Anthropologie in pragmatischer Hinsicht" an das gedacht, "was er (der Mensch P.E.), als freihandelndes Wesen, aus sich selber macht, oder machen kann und soll." (Kant: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, Bd.XII, Vorrede, BA III). Vgl. ebenso Humboldt: Plan einer vergleichenden Anthropologie, Bd.I, S.337 ff

299) Niethammer: Streitschrift, S.36

300) Buck, a.a.O., S.261. Damit wird nicht unterstellt, Hojer hätte den prinzipiellen Wendecharakter, innerhalb dessen Niethammers Arbeit zu verstehen ist, übersehen oder gar das Verhältnis zu Schiller nicht einbezogen (Vgl. hierzu Hojer, a.a.O., S.51 bzw. S.62). Aber es bleibt festzustellen, daß die Betonung der Unterschiede zu anderen Neuhumanisten die Radikalität des Identitätszerfalls und die emphatische Forderung nach Identitätstiftender Vernunftbildung überdecken.

der philosophischen Literatur jener Zeit nahezu allein-  
stehenden Versuch" macht, "den tradierten Leitbegriff  
der 'Humanität' und der 'Humanitätsbildung' systematisch  
zu begründen" 301). Diese Seite der Originalität Niet-  
hammers ist bislang unerhellte geblieben. Der Grund  
hierfür dürfte die stillschweigende oder unbewußte  
Unterstellung sein, daß man die für den Neuhumanismus  
seit Schiller und Humboldt konstitutive Entfremdungs-  
these ignoriert oder als prinzipiell erledigt betrach-  
tet, was notwendigerweise zu einem falschen Begriff des  
"Hauptgegensatzes" in der Pädagogik führte und eine  
Fehldeutung der Streitschrift zur Folge haben mußte. Es  
ist ebenfalls Buck, der das nachhaltig in Erinnerung  
ruft und den Neuhumanismus gegen den Vorwurf unter-  
lassener Rücksichtnahme auf "Lebenserfahrung" und  
"berufsbezogene(r) Spezialbildung" mit dem Argument  
verteidigt, daß für den Neuhumanismus "Berufsbildung und  
spezielle Berufserfahrung ... in einer entfremdeten und  
heillosen Zeit nicht positiv verallgemeinerungsfähig und  
also keine Grundlage der Menschenbildung" sein  
könne 302). So gelesen indizierte die Streitschrift, daß  
sich die bürgerliche Pädagogik zum Bewußtsein des  
Widerspruchs ihrer Bildungsansprüche vorgearbeitet hat,  
den sie in dem Begriffspaar Allgemein- oder Spezial-  
bildung bzw. Vervollkommenung oder Nützlichkeit bis heute  
vor sich herschiebt, ohne daß der Fortschritt, den die  
Philosophie der Bildung um 1800 zwischen Kant und Hegel  
über diesen bloßen leeren Gegensatz hinaus erreichte, in  
nennenswertem Umfang pädagogisch entfaltet worden wäre  
303). Bucks kurze Abhandlungen zu Niethammer weisen den

301) ebenda, S.236. In Übereinstimmung damit befindet sich auch ein begriffsgeschichtlicher Hinweis von Blankertz, in dem er feststellt, daß der "auf das Schulwesen bezogene Begriff 'Humanismus'" durch Niethammers Schrift eingeführt wurde. (ders., Die Geschichte der Pädagogik, Wetzlar 1982, S.95) Vgl. hierzu auch den Vorbericht von Kochs bereits zitierter Preisschrift "Die Schule der Humanität", 1811.

302) Buck, a.a.O., S.256

303) Bemerkenswert ist ebenfalls, daß Buck gegen nahezu die gesamte Rezeptionsgeschichte der Streitschrift auf die hervorragende Rezension Schellings zurückgreift, die er, neben "Hegels Überlegener Metakritik auch an Schellings Position", als eine würdigt, die in "der bildungsphilosophischen Diskussion der Zeit ... einstweilen das letzte Wort zu behalten" scheint. (S.237)

Weg zu einer kritischen Rezeption der Streitschrift, dem meine Arbeit folgt, indem sie in ihr die pädagogik-immanente, wenn auch durch Hoffnungen auf bürgerliche Lösungen gebrochene Explikation des "Widerspruchs von Bildung und Herrschaft" 304) erkennt. Erst wenn die wahren Ursachen des Streits in der Streitschrift aufgedeckt werden, läßt sich die systematische Bedeutung ihrer "objektiven Struktur" (Hojer) sowie ihre Defizienz innerhalb pädagogischer Theoriebildung ausmachen. Der gängige umgekehrte Weg, Niethammer dadurch zu ehren, daß man ihn zum Vorläufer gegenwärtiger Reformen bzw. Schulformen stilisiert, stellt oberflächliche Übereinstimmung auf Kosten grundsätzlicher Einsichten her. Er ignoriert die bildungstheoretischen Unzulänglichkeiten Niethammers, auf die schon Schelling in diplomatischer Form hinwies 305) und auf die unpragmatisch zu reflektieren erst Fortschritt bildungstheoretischer Einsichten erhoffen läßt, zumindest aber dem Vergessen erreichter pädagogischer Einsichten Einhalt zu gebieten verspricht. Darin ist, wenn überhaupt, eine "wachsende und ernstzunehmende Aktualität" 306) Niethammers zu begründen.

In seiner schon zitierten Literaturbesprechung warf Blankertz abschließend die Frage auf, ob und welche "problemgeschichtlichen Zusammenhänge" sich denken lassen, die eine "über das historische Interesse hinausgehende Vergegenwärtigung" von Niethammers Streitschrift geboten erscheinen lassen würde. Er selbst sähe ein solches Interesse am ehesten am "Drehpunkt ...zwischen Utilitarismus der Aufklärungspädagogik und seiner Kehrseite, der von Herbert Marcuse affirmativ genannten Kultur, d.h. der bürgerlichen Kultur, die ihren kritisch-idealistischen Ansatz bis zur Selbstaufhebung verspielte...und damit die schlechte Wirklichkeit der kapitalistischen Gesellschaft dem Zugriff der Kritik entzog." Er endet seine Besprechung zur neueren

---

304) Heydorn: II

305) Buck, a.a.O., S.237

306) Hillebrecht, a.a.O., S.35



Humboldt - Niethammer Literatur mit dem Satz: "Erst nach der Rezeption dieses Sachverhaltes durch die Pädagogik wird sich zeigen, ob die Theorie der Bildung noch eine Chance hat" 307). Im Sinne des von Heydorn der Pädagogik wiedereröffneten kritischen Zugangs zur bürgerlichen Bildungstheorie 308) gibt es ein die Vergegenwärtigung Niethammers begründendes prinzipielles Interesse an dessen Streitschrift, das in der unverkürzten Aufdeckung der Gründe des Streits der Erziehungssysteme besteht. Um den kritischen Gehalt der Streitschrift zu heben, muß die vorliegende Arbeit die Kontinuität einer Rezeptionstradition brechen, die wesentlich darin bestand, den von Niethammer herauspräparierten Streit zu schlichten, statt ihn schärfer zu identifizieren und seine historisch-systematischen Gründe aufzudecken. Das bedeutet, daß zunächst der Streit gemäß den genannten Einsichten zu skizzieren ist, damit anschließend das sachliche Problem der Bildungstheorie: der widersprüchlich bestimmte Begriff des bürgerlichen Subjekts bearbeitet werden kann.

---

307) Blankertz, a.a.O., S.682

308) Siehe hierzu Heydorn: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, a.a.O. sowie Zur Neufassung des Bildungsbegriffs, a.a.O.. Vgl. hierzu D. Benners Arbeiten zu einer "nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns", in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg.28, 1982, Nr.6, S.951 ff und ders.: Allgemeine Pädagogik, Weinheim - München 1987, bes. S.127 ff

### 3 Freilegung und Bestimmung des Streitmotivs in Niethammers pädagogischem Hauptwerk: der Begriff der Bildung

Die Bestimmung relevanter Grundzüge der Rezeption der Streitschrift Niethammers ergab, daß bisher das Streitmotiv, wenn überhaupt, dann nur mit harmonisierendem Verständnis oder als Ausdruck vergangener Auseinandersetzungen aufgenommen wurde. Die Schärfe der anhebenden systematischen Einsicht in die Objektivität des Widerspruchs bürgerlicher Pädagogik, bis hin zur sich anbahnenden Erkenntnis der Antinomie der Bildung blieb bislang kaum beachtet, geschweige denn entfaltet. Das ist ein erstaunlicher Sachverhalt, wenn man um die allgemein anerkannte Bedeutung der politischen Kämpfe jener Zeit für die gesamte nachfolgende Geschichte bis heute weiß. Eine unernste Behandlung der Streitschrift, ihre wissenschaftliche Inventarisierung als pädagogisches Dokument zwischen französischer Revolution und Wiener Kongreß verbietet sich dann von selbst. Wenn Niethammers Versuche zum Ausgleich am Ende seiner Schrift die Verträglichkeit zwischen radikal humanistischem Bildungsentwurf und gesellschaftlicher Realität unkritisch als gegeben vorstellen und damit die Radikalität seiner Streitexplikation konterkarieren, so harrt doch die Frage nach einer Antwort, warum denn zu jener ökonomisch, politisch und kulturell (i.e.S.) als Epoche des Übergangs zu bestimmenden Zeit unterschiedliche bürgerliche Bildungskonzepte vorlagen und darüber hinaus als einander ausschließende oder zumindest fundamental gegensätzliche begriffen wurden. Noch drängender ist die Frage nach der bildungstheoretischen Bedeutung 1), schärfer nach den Konsequenzen hieraus für die

1) Hojer wertet den Streit als einen "der entscheidenden Einschnitte der deutschen Bildungsgeschichte" (Hojer, E.: Die Bildungslehre F.I. Niethammers, Frankfurt a/M - Berlin

Bildungstheorie, die Pädagogik insgesamt. Um diese Konsequenzen zu ermitteln, die Bedeutung zu ermessen, sind die Gründe des Streits systematisch zu untersuchen. Das wiederum setzt voraus, daß zunächst die verschiedenen Aspekte und Ebenen des von Niethammers Streitschrift als strittig gefaßten Gegensatzes der Pädagogik bzw. seine bildungstheoretische Streitauflösung herauspräpariert werden.

Dieser Versuch steht nicht unter dem Anspruch, eine "neue" Niethammersicht den bereits vorliegenden anzufügen, sondern erfolgt in der Absicht, die Ursachen des in der Streitschrift explizierten systematischen Problems bürgerlicher Bildung herauszuarbeiten, wenngleich er vermittelt dieser Erkenntnis gewiß dann auch Niethammers Arbeit neu einzuschätzen erlaubt. Ein solches Vorgehen ist keineswegs ein dem zu untersuchenden Gegenstand fremdes, aufgezwungenes, versucht doch Niethammer in der Vielfalt differierender pädagogischer Entwürfe und Reformvorschläge die Einheit einer prinzipiellen Entgegensetzung herauszufinden. Hojer weist daher zu Recht darauf hin, daß es Niethammer um "die eigentümliche Grundtendenz der beiden wichtigsten pädagogischen Strömungen seiner Zeit" zu tun ist, die systematisch herauszuarbeiten unvermeidlich "mit einem gewissen Verzicht auf manche differenzierende(n) Einzelheit(en)" verbunden ist. Niethammer wollte den "allgemeinen 'Idealtypus' ..., der den herrschenden pädagogischen Richtungen jeweils zu Grunde lag", aufdecken 2) und nicht eine historisch pädagogische Beschreibung liefern, pädagogische Strömungen historiographisch getreu dokumentieren 3). Dies macht er zu

---

- Bonn 1965, S.45), ohne allerdings zu irgendwelchen kritischen Konsequenzen zu gelangen. Die Bedeutung bleibt "museal".

2) Hojer, a.a.O., S.44

3) Sicherlich sind beispielsweise die Unterschiede eines Basedow und eines Bahrds so erheblich, daß sie - wollte man das! - unter dem gegen die spezifischen Unterschiede gleichgültigen abstrakten Begriff des Philanthropinismus nicht hinreichend bestimmt sind. Gegen Niethammer aber solche Einwände zu erheben ist untrifftig, geht es ihm doch eben nicht um historiographische Nachzeichnung, sondern um die Bezeichnung des systematischen Bildungsproblems jener Zeit.

Beginn des zweiten Abschnitts seiner Schrift unmißverständlich klar. In dieser Schrift "sollen ... die beiden Systeme des Erziehungs-Unterrichts, ohne alle weitere Rücksicht auf ihre historische Beschaffenheit, mit welcher sie sich in der Erfahrung zeigen, einzig als streng wissenschaftlicher Gegensatz aufgefaßt und geprüft werden. So allein wird es möglich seyn, ... von dem wissenschaftlich bestimmten Gesichtspunkt aus, beiden Systemen volle Gerechtigkeit widerfahren zu lassen, das Extrem in beiden und den Vereinigungspunkt beider sicher zu erkennen" 4). Niethammer will also Identität und Gegensatz der idealtypisch zusammengefaßten pädagogischen Konzepte systematisch untersuchen und eben nicht Fort- und Rückschritte historisch aufeinanderfolgender Epochen-Pädagogiken abwägend bewerten. Insofern er dabei unverträgliche Erziehungsansprüche innerhalb des Streits ausmacht und expliziert, registriert er schon den offenbar werdenden Widerspruch bürgerlicher Pädagogik 5) und transzendiert objektiv den Kontext des bürgerlichen Entstehungszusammenhangs. Um im Verlauf meiner Arbeit zur Ursache des Streits als offenbar werdenden Widerspruchs bürgerlicher Pädagogik vorzudringen und auch in eins damit die Triftigkeit von Niethammers Argumentation zu prüfen, ist es notwendig, das Streitmotiv in Niethammers Streitschrift zu erfassen, d.h. es in der Darstellung und Begründung seiner Argumentation der Entgegensetzung herauszuarbeiten. Dies geschieht sinnvollerweise dadurch, daß man der Gliederung von Niethammers Schrift folgt, die in ihrer Anlage das systematische Interesse deutlich erkennbar macht und insgesamt als Vorschlag aufzufassen ist, wie der Streit zwischen Philanthropismus und Humanismus angemessen analysiert werden kann. Niethammers Arbeit ist die einzig bekannte, die sich in dieser klaren Gestalt dem systematischen Problem der Pädagogik in der Übergangszeit stellt und ist auch darin ein originäres

4) Niethammers: Streitschrift, S.36

5) Vgl. Heydorn, II

Resultat des deutschen Idealismus auf der Höhe seiner Zeit.

Die Grobgliederung von Niethammers Schrift ist folgende:  
Einleitung

Erster Abschnitt: Historischer Gesichtspunkt in der Untersuchung

Zweiter Abschnitt: Wissenschaftlicher Gesichtspunkt in der Untersuchung

Dritter Abschnitt: Von den Grundsätzen des Erziehungsunterrichts im allgemeinen, Erste Abteilung: Darstellung der Grundsätze beider Systeme, Zweite Abteilung: Vergleichung der Grundsätze beider Systeme (I. Über den Zweck des Erziehungsunterrichts, II. Über die Mittel des Erziehungsunterrichts)

Vierter Abschnitt: Anwendung der allgemeinen Grundsätze auf die verschiedenen Arten des Erziehungsunterrichts.

Schon in der "Einleitung" seiner Schrift formuliert Niethammer seine prinzipielle Absicht und begründet damit sein Vorgehen. Er bezieht sich auf einen Streit, der vor allem um Gymnasien und Gelehrtenschulen geführt wurde, den er aber "nicht befriedigend (zu) entscheiden" zu können glaubt, wenn er ihn nicht "auf den ganzen Umfang des Erziehungsunterrichts" ausdehnt 6). "Erziehungsunterricht" ist darin für Niethammer kein schultechnischer Erziehungsbegriff, sondern der, der "die Periode der allgemeinen Bildung vollkommen richtig bezeichnet." Das Ungenügen an Begriffen wie z.B. Schulunterricht oder Jugendunterricht veranlaßt Niethammer, ein Wort zu suchen, "welches den Begriff des Unterrichts, soweit er die allgemeine Bildung umfaßt, nicht nur in seinem ganzen Umfang, sondern zugleich auch in seinem bestimmten Gegensatz zu der speziellen Bildung ... deutlich bezeichnet" 7). Es ist also schon im Begriff des Gegenstandes der Streitschrift sowohl der schulpolitisch verengten Auffassung ein Riegel vorge-

6) Niethammers: Streitschrift, S.3

7) ebenda, PN S.4

schoben als auch allgemeine Bildung gegen eine schon historisch wirklich gewordene Gestalt bürgerlicher Bildung gesetzt. Niethammer hält es darüber hinaus für erforderlich, "das Grundprinzip der Opposition im Ganzen zu fassen" 8). Die strittige Tendenz des Gymnasialunterrichts hat nach ihm auch "in dem übrigen Schulunterricht, wie in dem Privatunterricht" überhand genommen, wobei gerade hier die Wirkung "nachtheiliger" ist, "weil die Meisten das Uebel nicht einmal recht kennen". Deshalb muß der "Gegensatz der Pädagogik" 9) begriffen werden. Es ist also "hier weniger nöthig den Frieden zu bringen als den Krieg", um den "einmal erhobnen Streit in seiner ganzen, noch nicht durchaus erkannten, Allgemeinheit aufzufassen" 10). Hieraus erklärt Niethammer auch die "Aufschrift der Abhandlung" 11), wobei die Begriffe Philanthropinismus und Humanismus zur Bezeichnung der "scharf entgegengesetzte(n) Systeme" 12) ihm am bezeichnendsten sind, obgleich er von deren gefährlicher Verwendung als "gehässiger Sektenbezeichnung" wohl weiß. Die pointierte Namensgebung der Systeme - von Niethammer allerdings vor allem am Philanthropinismus ausgeführt - zielen auf die Identifizierung der Kontinuität pädagogischer Entwicklungen, die jedoch meist unerkannt als jeweils "allerneuestes pädagogisches Evangelium" 13) sich ausgeben oder so aufgefaßt werden. Die Einheit prinzipieller Entgegensetzung ist demgegenüber nach Niethammers Analyse im Begriff des Streits von Philanthropinismus und Humanismus trotz der Gefahr eines verharmlosenden Verständnisses auf das Prägnanteste bezeichnet.

---

8) ebenda, S.4

9) ebenda, S.4, vgl. auch S.8 und 10

10) ebenda, S.5

11) ebenda, S.7

12) ebenda, S.8

13) ebenda, S.9

### 3.1 Kritische Bestimmung der geschichtlichen Dimension des Streits (Historischer Gesichtspunkt)

Der erste Abschnitt von Niethammers Schrift gilt den "historischen Gesichtspunkten" des Streits. In ihm wird die pädagogikgeschichtliche Entwicklung des Philanthropinismus und sein fragwürdiges Dominantwerden in deutliche Beziehung zum allgemein-politischen, gesellschaftlichen Prozeß bzw. seinen charakteristischen Merkmalen gestellt. Dies kritische Vorgehen, den Verzahnungen von pädagogischer Theoriebildung mit der Kultur- und Gesellschaftsentwicklung insgesamt in historischen Studien nachzugehen, fordert Niethammer explizit zu Beginn: "... so dürfen wir auch die Philanthropine nicht als eine im bloßen Reiche der Begriffe von ungefähr entstandene Theorie, als einen Einfall, der sich geltend zu machen gewußt habe, betrachten; wir müssen vielmehr auch sie in ihrem Zusammenhang mit der damaligen Bildungs-Periode überhaupt, und aus dem Umtriebe des damaligen Zeitgeistes im Ganzen erkennen" 14). Niethammer begründet zunächst das Aufkommen der "Unterrichts-Methode des Philanthropinismus ... theils in der Mangelhaftigkeit der öffentlichen Unterrichtsanstalten ..., theils in der wirklichen Fehlerhaftigkeit zu welcher die ursprüngliche Einrichtung der Schulen und Gymnasien nach und nach ausgeartet war" 15). Die Schulen schienen "über dem bloßen Mittel den Zweck selbst zu vergessen" 16), und das gerade bezüglich der im Zentrum althumanistischer Schulen stehenden alten Sprachen. Hat der Philanthropinismus in der Kritik vorhergehender Schulen eine seiner Wurzeln, hebt er also aus der Negation falscher Verhältnisse heraus an, so hat er nach Niethammer eine zweite in der Position für den "Real-Unterricht", der wiederum "in der zur Herrschaft vorgedrungenen Denkart jenes Zeitalters liegende Gründe"

---

14) ebenda, S.12

15) ebenda, S.12

16) ebenda, S.14

hat. Niethammer benennt diese Denkart keineswegs bloß als einen erst noch über den vorschöpferischen Wassern schwebenden Zeitgeist, sondern als die in Preußen unter Friedrich II begonnene, nun "vorherrschende Richtung auf Industrie und Gewerbefleiß". Er erkennt nicht nur die ökonomische Begründung der spätaufklärerischen Forderung nach "realer Nützlichkeit", die "jetzt an der Tagesordnung" war, sondern auch ihre Reduktion auf "Einträglichkeit und materielle Produktion", die eine vernünftige Begründung allgemeiner Wohlfahrt hinter sich gelassen hatte 17). Was er als "Erdgeist", der zur Herrschaft in seiner Epoche gekommen sei, begreift, ist einmal der "Trieb nach Geld und Gewinn", der "immer mehr gereizt wurde" und die "Gesamtkraft der Nation überwiegend nach dieser Seite lenkte" 18) und zum anderen dessen Einfluß auf die Bereiche der Kultur, die traditionell der ökonomischen Sphäre enthoben waren: "... selbst das Reinste und das Höchste ward nicht unbefleckt erhalten", die Wissenschaft letztlich zur "Plusmacherei erniedrigt" 19). Niethammer ist also keineswegs eines naiven Idealismus zu bezichtigen, der sich der vernünftigen Beziehung auf Praxis entzieht. Im Gegenteil, der langjährige Freund Fichtes kritisiert das auf alle Geistestätigkeit ausgedehnte "allgemeine Losungswort" "praktisch" 20) nicht wegen der vermeintlichen Forderung, die Vernunft solle praktisch werden, sondern weil unter dem Losungswort "praktisch" tatsächlich die Maxime der Plusmacherei die Führung der Kulturentwicklung übernommen habe, was zuungunsten des vernünftigen Zwecks geschah, wie ihn noch Kant in seiner 1793 erschienen Schrift "Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die

---

17) ebenda, S.15

18) ebenda, S.17

19) ebenda, S.17/18. Vgl. auch S.243: "Soll denn alles in der Welt nur um des Geldes willen geschehen? und was für ein anderes Interesse will man denn von Menschen in der Folge fordern, denen man schon als Kindern dies als das einzige Motiv einprägt?"

20) ebenda, S.16



Praxis" 21) als notwendig für die individuelle und gesellschaftliche Praxis dargelegt hat. Niethammer verteidigt ebenfalls nicht das scheinbar richtige Alte gegenüber dem angeblich alle Male des Falschen aufweisenden Neuen. Vielmehr nimmt er erste Einsicht in die Dialektik der Aufklärung innerhalb der Sphäre der Bildung, wenn er über die "Geistesrevolution" schreibt, mit ihr hätte "neben den unverkennbaren Fortschritten vielfältiger Bildung" zugleich ein "Rückschreiten der wahren Cultur" stattgefunden 22). Aus dieser historischen Konstellation interpretiert er den Streit innerhalb der Pädagogik. Für sie, die Pädagogik, führt er aus, hatte es "das Gute" gehabt, den alten "Schlendrian aufgestört" und das Nachdenken über Zweck und Methode forciert zu haben. Das "Nachtheilige der allgemeinen Tendenz" jedoch bestünde einmal in dem "Mißcredit", in den die "geistigen Gegenstände der Innenwelt" 23) gebracht worden seien, aber darüber hinaus auch in dem Zwang, "alle ihre (der Unterthanen P.E.) Kräfte für ihre Subsistenz anzustrengen", weshalb "nicht nur die Schulzeit abgekürzt, sondern auch unmittelbar für Erwerbszweck und Brodwissenschaft verwendet werden" mußte 24). Dieser für die Bildung zum Menschen abträgliche, gesellschaftliche Druck, die schwieriger werdende Sicherung der Subsistenz hat sich nach Niethammer, auch nachdem der "Name des Philanthropins verschwand" 25), weiter ausgebreitet, weil er "in Verfassung, Bedürfniß und herrschender Denkart seine Wurzel" hat 26). Das System des Philanthropinismus sei zunehmend in der gesamten Pädagogik herrschend geworden,

21) Kant: Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis, Bd. XI, S.127ff

22) Niethammer, Streitschrift, S.18

23) ebenda, S.18/19

24) ebenda. S.20

25) ebenda, S.21.

26) ebenda S.21. Diese Bemerkung Niethammers unterstreicht, wie sehr er unter Philanthropinismus weniger die auf Basedow zurückbezogene Pädagogenschule oder die Autoren der "Allgemeinen Revision..." Campes versteht, als vielmehr die von ihm so bezeichnete Tendenz bürgerlicher Erziehung, die von einem breiten Publikum befürwortet und für vernünftig gehalten wurde.

wobei man die "eigentliche Bestimmung der Schule ganz vergaß", sie folglich zur "Vorschule" der "künftigen bürgerlichen und Berufs-Bestimmung" 27) geriet, wie ja ohnehin der "Philanthropinismus ... mehr Erzeugniß als Ursache der Bildung seiner Zeit" 28) sei.

Die im ersten Abschnitt der Schrift benannten Gestalten des pädagogischen Streits, die spezielle, nützliche Berufsbildung versus allgemeine Bildung bzw. der "rohe Gegensatz" von "Sprach- und Sachstudium" 29) werden nicht als solche formuliert, die sich aus wissenschafts-immanenter Diskussion ergeben, sondern als Resultat historischer Veränderung von Gesellschaft, in der die Kultur "ihre Richtung von der Noth der Zeit" 30) erhält. Der Streit um den Erziehungsunterricht ist also angelegt in der gesellschaftlichen Tendenz der Steigerung des Geschäftssinns, bei der die Ideale, unter denen die Bürger gegen feudale Herrschaft angetreten waren, Opfer bürgerlicher Ökonomie werden. Daß jedoch der Streit aufkommen kann, liegt nach Niethammer in einer "Wiederauferweckung des ächten philosophischen Denkens", das "seit zwanzig Jahren aller bessern Köpfe unter uns in allen Arten des Wissens und des Geschäfts sich bemächtigt. ... die Ueberzeugung von der Schädlichkeit nicht nur, sondern selbst von der gänzlichen Untauglichkeit jenes plumpen Realismus ist nicht mehr bloße unsichere Meinung ... die Idealität der Wahrheit und die Wahrheit des Idealen, von aller Vernunft als Wahrheit Geforderten und Vorausgesetzten, wird immer allgemeiner und lauter anerkannt" 31). Der Verweis auf Kants Philosophie und den nachfolgenden Idealismus - um den es sich hier handelt - als Voraussetzung einer Wende zur Einlösung von "Humanität" ist die Artikulation des Vertrauens in eine wirkliche und sogar zunehmende historische Gegenkraft, mit der im Verbund ein wahrhaft

---

27) ebenda, S.22

28) ebenda, S.31

29) ebenda, S.26

30) ebenda, S.32

31) ebenda, S.33/34

humanistischer Bildungsentwurf Aussicht auf Erfolg haben kann 32). D.h., daß Niethammer innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft seiner Zeit zwei wirkliche, widerstreitende Kulturtendenzen ausmacht, die im Streit der entsprechenden Unterrichtssysteme pädagogisch zum Ausdruck kommen. Die Erniedrigung zum "seelenlosen Maschinismus" 33) sowie ein "besserer Geist, der Geist des Humanismus" 34), sind demzufolge beide objektiv in der bürgerlichen Gesellschaft angelegt bzw. der Geist der besseren Erneuerung, wie ihn der Neuhumanismus artikuliert, erhebt sich über die Defizienz der vorhergehenden Gestalt bürgerlicher Pädagogik. Jedoch handelt es sich dabei um kein - wie häufig dargestellt wird - epochales Folgeverhältnis. Das weiß Niethammer, denn der Geist des Philanthropinismus ist mit dem Aufkommen des Neuhumanismus nicht erledigt, "Trieb nach Geld und Gewinn" sowie "Plusmacherei" 35) und mit ihm die erzieherische Hochschätzung "mechanischer und technischer Geschicklichkeit" 36) nicht verschwunden. Folgerichtig schließt Niethammer seinen historischen Abschnitt nicht bloß mit der Zuversicht auf das "allgemeine Aufstreben eines besseren Geistes der Humanität", sondern mit einer eingeschobenen Einschränkung: "...sofern nur nicht zunehmende Noth der Zeit die Menschen in ihrer physischen Existenz bedrängt und sie in die ausschließende Sorge für das animale Leben zurückschreckt" 37). So notwendig die "ideale Bildung" gerade dort ist, "wo mit realer Noth ein schwerer Kampf um Subsistenz zu kämpfen ist" 38), so ist sich Niethammer auch gewiß, daß der neue Humanismus zerbrechlich ist und das Ideal der

32) ebenda, S.31/32 gibt Niethammer seine Binschätzung der Macht oder Ohnmacht pädagogischer Theorie unterrichtlicher Entwürfe in Opposition zur herrschenden Tendenz gesellschaftlicher Entwicklung wieder. "Wie will man denn jetzt mit einer neuen Unterrichtstheorie, die dem Geist der Zeit zuwider ist, den Geist der Zeit zu bannen hoffen? Wäre dies nicht ebenso thöricht, als den rollenden Wagen durch Bingreifen in ein Rad aufhalten zu wollen?"

33) ebenda, S.31

34) ebenda, S.34

35) ebenda, S.17/18

36) ebenda, S.15

37) ebenda, S.34

38) ebenda, S.32

Humanität in ständiger Gefahr steht, von der realen Heteronomie in Gestalt unberechenbarer Nöte, und d.h. durch den Kampf um Selbsterhaltung, erdrückt zu werden.

### 3.2 Allgemeine Bestimmung des Widerstreits pädagogischer Systeme (Wissenschaftlicher Gesichtspunkt)

Im zweiten Abschnitt der Streitschrift über den wissenschaftlichen Gesichtspunkt der Untersuchung soll, nachdem Niethammer im ersten nachwies, daß die Systeme "nicht bloß in Gedanken, sondern in der That existieren", nun die Systemdifferenz als "streng wissenschaftlicher Gegensatz aufgefaßt und geprüft werden" 39). Die historisch entstandenen Gegensätze sollen auf ihren allgemeinen Grund hin analysiert, das historisch-gesellschaftlich Bedingte auf seine innere, theoretische Struktur hin befragt werden. Ohne Umschweife deckt hier nun Niethammer das Zentrum des Gegensatzes auf, das er im Fortgang seiner Studie detailliert entfaltet: "Der Hauptgegensatz ... liegt unstreitig in der Idee des Menschen selbst und seiner Bestimmung, oder vielmehr in der willkürlichen Construction des Begriffs vom Menschen, in welcher jene Idee (oder, nach der wissenschaftlichen Sprache, der Begriff a priori von dem Menschen) von der einen oder von der anderen Seite unvollständig und unrichtig aufgefaßt wird. Da der willkürlich construierte Begriff vom Menschen dem System der Erziehung und Bildung desselben zum Grundprinzip dienen muß, so wird nothwendig das System selbst auch vollständig oder unvollständig, richtig oder unrichtig, je nachdem der aufgestellte oder stillschweigend zu Grunde gelegte Begriff vom Menschen gefaßt ist" 40). Die den Streit konstituierenden pädagogischen Systeme werden von Niethammers wissenschaftlicher Analyse als gegründet in gegensätzlichen Vorstellungen von der Idee des Menschen ausgemacht, gerade auch dort, wo es scheint, es gehe um einzelne, verschiedene Bewertungen von Gegenständen Inhalten und Methoden 41). Da der Begriff des Menschen - theoretisch bewußt oder nicht, wie Niethammer

---

39) ebenda, S.36

40) ebenda, S.36/37

41) Vgl. ebenda, S.60

richtig hervorhebt - der Erziehung und Bildung als "Grundprinzip" 42) dient, führt folglich seine unangemessene Bestimmung zu willkürlichen, also falschen Konsequenzen. Niethammers Streitschrift ist daher zweifellos eine über das Prinzip bürgerlicher Bildung in der Epoche des Übergangs, eine, die keinen peripheren Disput ausficht, sondern die die seitdem kaum noch aufgeworfene Gretchenfrage der Pädagogik stellt: Was ist der rational begründete Zweck der Pädagogik und was sind der Disziplin im Laufe ihrer Geschichte abgezwungene Zugeständnisse an gesellschaftlich bedingte Not? Niethammers Fragestellung erlaubt keine additive Interpretation in der immer neue fachwissenschaftliche Erkenntnisse verschiedener Epochen aneinandergereiht versprechen, zur vollständigen Einsicht zu führen 43). Er sieht den "Hauptgegensatz" der Systeme in implizit unverträglichen Vorstellungen von der Idee des Menschen, welche, gewußt oder nicht, konstitutiv für diese Systeme sind. Um die einseitigen Konzepte systematisch zur Kritik zu stellen, geht Niethammer - allerdings ohne das philosophisch zu explizieren - von der Idee des Menschen zu dessen Begriff über, interpretiert als Natur des Menschen 44). Dadurch kann Niethammer den Hauptgegensatz der Unterrichtssysteme als Gegensatz von "Geist und Thier, Vernunft und Kunstverstand, Rationalität und Animalität" identifizieren, welche zwar im "Menschen zu Einem wunderbaren Ganzen verknüpft sind", aber in einseitiger Auffassung den theoretischen Grund von Humanismus und Philanthropinismus ausmachen. Niethammer weist darauf hin, daß zwar die "Unterscheidung dieser

---

42) Die Wucht der Bedeutung, die Niethammer dieser Analyse gibt, ist auch an der einem Philosophen problematischen Begriffsbildung "Grundprinzip" zu erkennen, einen Pleonasmus, dem es dennoch nicht gelang, historisch entsprechend beachtet zu werden.

43) Niethammer: Streitschrift, S.67: Es reiche "nicht zu" schreibt Niethammer, "die beiden Abstracta bloß aneinander zu reihen, um den Begriff vollständig zu fassen". Die Addition zweier Fehler ergibt nicht eine Wahrheit.

44) ebenda, S.37. Die Annahme einer durch methodischen Dualismus gekennzeichneten Anthropologie ist auch nur ein Titel für das Problem. Nichts darin klärt das Verhältnis der Begriffe Natur, Wesen und Idee des Menschen, eine Folge der Differenzierungen abendländischer Metaphysik, die durch Beiseitelassung nicht erledigt sind.

zweifachen unerklärbar zusammengesetzten Natur des Menschen" eine schon lange gewußte und reflektierte ist, "doch von den Theoretikern und Praktikern, die es mit dem Menschen zu thun haben, immer aufs Neue wieder übersehen" wurde 45).

Die historische und philosophische Untersuchung stellt also fest, daß der Streit ein Streit alter, jedoch erst in der Zeit um 1800 pädagogisch-politisch relevant werdender, metaphysischer Bestimmungen ist 46). Außer der Frage, warum die bürgerliche Pädagogik jener Zeit ihren Widerspruch in metaphysischen Bestimmungen erkennen kann 47), stellt sich die weitere, der Niethammer im Fortgang seiner Arbeit in allen Abschnitten nachgeht, wie denn dieser Hauptgegensatz der Pädagogik systematisch zu bestimmen sei, welche spezifische Gestalt er angenommen habe.

Die Vereinseitigung der geistigen Natur des Menschen, die Abstraktion von seiner Animalität sei das Wesen und der Fehler des Schulhumanismus, sein pädagogischer Zweck die "Vergeistigung". Zwar ist es wahr, "das Unbedingte in dem Menschen ist die Vernunft, und seine geistige Natur begründet sein eigentliches Wesen" 48), jedoch ist die Negation der Tierheit 49) im Menschen theoretisch falsch und führt praktisch zu Konsequenzen, die der Intention des Humanismus im Kern widersprechen. Niethammers Wissen um die "Doppeleinheit der menschlichen Natur" 50), die Verbindung von "Thierheit" mit "Geist und Vernunft", läßt ihn den Fehler des Humanismus

45) ebenda

46) Letztlich handelt es sich um den alten Gegensatz abendländischer Philosophie, der in Platon und Aristoteles systematischen Ausdruck fand und in der europäischen Philosophie bis in den Idealismus hinein das epistemologische Zentrum blieb. Vgl. hierzu: Ralfs, G.: Platon und Aristoteles im abendländischen Bewußtsein, in: *Gymnasium*, 61, 1954, S. 93ff

47) Vgl. hierzu die ausführlichen Überlegungen in Kapitel 4.

48) Niethammer: Streitschrift, S. 39

49) Den Begriff Tierheit zur Bestimmung des naturalen Moments menschlichen Wesens einzuführen, wird noch Gegenstand der Kritik an Niethammers Streitschrift sein. Dieser (paritanische Züge verratende) Begriff, der sehr gut in ein rigoroses Konzept idealistischer Pädagogik paßt, hat bei Niethammer jedoch nicht durchgängig und vor allem nicht im vorliegenden Teil seiner Arbeit eine solche Bedeutung. Im Gegenteil: Niethammer zielt im Sinne der Kultivierung auf Vermittlung, die ihm gleichwohl kaum gelang.

50) Niethammer: Streitschrift, S. 70

erkennen. Dieser isoliert die "geistige Natur", wobei er "die animale Natur des Menschen mit Füßen treten zu müssen" 51) meint und damit letztlich den ganzen Menschen trifft. Damit verkennt der Humanismus zum einen die natürlichen Bedingungen des Geistes, zum anderen aber auch die theoretische Bedingung, "seinen Ideen in der Außenwelt Wirklichkeit zu geben, worin allein das wahre Handeln besteht" 52). Niethammer kritisiert also am Humanismus, er verhindere vernünftige Praxis, indem er "alles kräftige Wirken nach Außen lähme(n)" 53). Damit wirft er dem alten Humanismus vor, die innige Durchdringung von Geist und Leib 54), die Erhebung bzw. die Veredelung der menschlichen Natur 55) zu verfehlen, woraus umgekehrt die Forderung abgeleitet wird, die Versöhnung von Sinnlichkeit und Vernunft gegen die Erniedrigung der Sinnlichkeit zur rohen, eben tierischen 56), sich als vernünftigen Zweck zu setzen. Daß Niethammer trotzdem der Vereinseitigung des Humanismus vor der des Philanthropinismus Vorzugswürdigkeit abzugewinnen vermag, liegt an seiner gesellschaftstheoretischen Einsicht, daß er in einer Welt, in der das "minder Wichtige zu viel Gewicht" hat, es für eher vertretbar hält, das "unbedingt Wichtige" 57), wenn auch einseitig, pädagogisch zu bevorzugen.

Die umgekehrte Einseitigkeit bescheinigt Niethammer dem Philanthropinismus. Er stelle die Erziehung unter den Zweck, "dem Lehrling im späteren Leben zu seinem Berufe in dieser Welt", wie sie hic et nunc ist, "und zu einem glücklichen Fortkommen in derselben behülflich" zu sein und geht daher aus von der "animale(n) Natur" des Menschen, "als (der) unzweifelhafte(n) solide(n) Realität seines Wesens" 58). Damit erfolgt eine Reduktion der

---

51) ebenda, S.40

52) ebenda, S.42

53) ebenda, S.42

54) ebenda, S.43

55) Vgl. hierzu ebenda, S.68-70

56) ebenda, S.68, Vgl. PN S.13

57) ebenda, S.38

58) ebenda, S.45



Realität auf das Sinnlich-Empirische 59), die "den Sinn auf das Sichtbare heftend" 60), die differentia specifica des Menschen 61) zur sonstigen Natur, der Tiere insbesondere, nicht ins Zentrum der Bildung des Menschen stellt. Nicht, daß der Philanthropinismus auch den immer beim Menschen vorfindbaren Geist nicht schulte, aber er bilde ihn nicht seiner ihm eigenen Qualität gemäß. Nach Niethammer hält das breite Publikum am Philanthropinismus für "Vernunft, was nur der aufgeregte animale Geist ist!" 62), eben weil es eine solche Denkart für natürlich, für selbstverständlich hält. Niethammers gelungene Schilderung der "Grundzüge" 63) dieser Denkart deckt den für sie bezeichnenden, für natürlich gehaltenen instrumentellen Vernunftcharakter auf. Er weist sie als "hidden curriculum" des sich etablierenden Bürgertums aus. Das erklärt ihre unvermittelt breite Akzeptanz beim bürgerlichen Publikum 64), da sich diese Denkart unkompliziert-naiv, als unmittelbar "verständlich" und politisch "unschuldig" ankündigen kann. Deshalb meint Niethammer, vor dieser evidenten Pädagogik warnen zu müssen: "Ihr werdet mir nicht glauben: und ich glaube euch gern, daß ihr entweder den Philanthropinismus nicht für so gefährlich, oder das, was ihr mit euern Kindern treibet, nicht für Philanthropinismus haltet.... Aber eben darum halte ich nur für um so dringender, euch auf das, was ihr mit euern Kindern treibet oder treiben lasset, aufmerksam zu machen, und euch wohlmeinend

59) ebenda, S.48 heißt es: "Aber es ist doch auch fast handgreiflich unwahr, daß dem Sichtbaren allein Realität zukomme". Eine Passage wie diese zeigt auch, daß Niethammer Realismus und Philanthropinismus nicht selten identifiziert, wobei er häufig die wirklichen oder unterstellten Folgen einer solchen Erziehung als philanthropinistische Pädagogik aus gibt. Damit trifft er zweifellos eine pädagogische Tendenz jener Zeit, kritisiert aber damit keineswegs angemessen eine Reihe von spätaufklärungspädagogischen Schriften, die bislang dem Philanthropinismus zugerechnet werden, z.B. Compes "Kleine Seelenlehre". Hinweise darauf, daß der Philanthropinismus angemessen nur dialektisch kritisiert werden kann, auch verstanden als Kritik an Niethammer, verdanke ich vielen Fachgesprächen mit M. Pooria.

60) Niethammer: Streitschrift, S.48

61) Vgl. hierzu ebenda, S.184

62) ebenda, S.55

63) ebenda, S.49ff

64) Vgl. über die "Evidenz" beim Publikum, ebenda, S.122

nachdrücklich zu warnen" 65).

Der von Niethammer bestimmte Gegensatz der Systeme ist also nicht Geist versus Nichtgeist, sondern, in Anlehnung an Evers' Schrift von 1807 "Über die Schulbildung zur Bestialität" 66), vernünftige versus animalische Ausbildung des Geistes. Animalisch ist darin das Prädikat für einen defizienten, utilitaristisch determinierten Entfaltungsmodus des Geistes, der nicht zum Bewußtsein seiner selbst kommt, vielmehr dem Kontinuum bürgerlicher Geschäftigkeit affirmativ eingebunden bleibt. Was wahrer als das Handgreifliche ist nicht zu achten, früh Weckung des Sinns für Geistiges zu versäumen, die Innenwelt nicht aufzuschließen, letztlich dem "Lehrling ... die Welt der Phantasie, das eigentliche Jugendland" zu verschließen sind Folgen des Philanthropinismus mit seinem auf Verstand gegründeten und auf bürgerlichen Beifall schielenden Erziehungskonzept: Einem Konzept, das die Jugend "in den Kreis der starren äußeren Umgebungen methodisch bannet", sie zum bloßen "messen" und "zählen" der Gegenstände antreibt, mit Beschauen von Cabinetten Unterricht ausfüllt, statt großer Muster von Menschen bloße anatomische Tabellen zeigt und sogar in ihren "Bilderbüchern ... schöne Formen oder auch nur freie lustige Gestalten" vorenthält und stattdessen "Messer, Scheere, Nadel, und vergleichbare Dinge zeichnet" 67). Wohlgemerkt: Niethammer, der diese Erziehungskonzeption unter dem Titel Philanthropinismus zusammenfaßt 68) weiß, daß sie nicht dem bösen Willen ihrer Autoren oder dem Heer ihrer unbewußten 69)

65) ebenda, S.51/52

66) ebenda, S.47 von Niethammer zitiert.

67) Niethammer: Streitschrift, S.53

68) Auch an dieser Stelle in Niethammers Schrift wird deutlich, daß Philanthropinismus der Begriff für Grundzüge spätaufklärerischer Pädagogik ist, der Teile von Rousseaus und Pestalozzis Konzeption einbegreift, jedoch späte Entwürfe von Philanthropinisten wie z.B. Villamaure nur noch schwerlich unterzubringen vermag. (Vgl. Die Gesamteinteilung von G. Koneffke zur Neuausgabe von Peter Villaumes "Geschichte des Menschen" und "Abhandlungen das Interesse der Menschheit und der Staaten betreffend", Vaduz/Liechtenstein 1985. Niethammer: Streitschrift, S.54: "Das alles, und noch vieles dieser Art, was ich euch treiben sehe, ist Philanthropinismus".

69) ebenda, S.52 und 54

Adepten zuzuschreiben ist, sondern einer der Gesellschaft, dem "Zeitgeist" 70) immanenten Tendenz, welche jenem pädagogischen Konzept unmittelbar Attraktivität und Evidenz sicherte. Die Begeisterung Vieler für frühes, schnelles, leichteres Lernen, die Niethammer versteht 71) und die auch die meisten Erzieher aus Ahnungslosigkeit vor den unvernünftigen Folgen teilen, beruht nach Niethammer dennoch auf einem unvollständigen Begriff des Menschen, der wiederum aus einer immer zwingenderen Dynamik bürgerlicher Gesellschaft resultiert. Nirgends wird das in Niethammers Analyse deutlicher als dort, wo er kritisiert, daß die philanthropinistische Erziehungskonzeption im Zweck zur Vorbereitung für den bürgerlichen Beruf kulminiert. Wohl wissend, daß die defizienten theoretischen Bestimmungen dieses Erziehungssystems nicht bloß Resultat irriger, theorieimmanenter Vorstellungen sind, führt er am Ende des 2. Abschnitts seiner wissenschaftlichen Analyse einen "äußeren Grund" an, "den man besser geradezu ans Licht zieht, als ihn sein Wesen im Verborgenen fort treiben" 72) zu lassen. Gemeint ist ein "überwiegender Hang, die Vorbereitung auf den künftigen Lebensberuf der Kinder in die Erziehungsperiode hineinzuziehen". Die Argumentation hierfür wird nach Niethammer einmal aus "Noth, die Kinder möglichst früh zum Brodverdienst zu bringen" geführt, zum anderen mit der Behauptung, "daß man in der Schule nicht nur die beste, sondern sogar die einzige Gelgenheit habe, die Kinder mit richtigeren Kenntnissen ihres Berufs bekannt zu machen". Die Durchsetzung solchen aus Not oder Vorurteil geführten, ökonomisch determinierten Erziehungsdenkens belegt, "daß die richtige Ansicht von der eigentlichen Bestimmung des Erziehungsunterrichts fast ganz zu Grund gegangen sey" 73). Niethammer kritisiert in äußerster Schärfe

70) Vgl. zum Begriff Zeitgeist, Habermas, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne, Frankfurt a/M 1985, S.15,

71) Niethammer: Streitschrift, S.54/55

72) ebenda, S.61

73) ebenda, S.61

diese Konzeption zunächst grundsätzlich als "Barbarei", weil sie "das Recht des Kindes verletz(t), ... es zum Menschen d.i. zur Vernunft zu erziehen" 74). Er greift aber auch darüber hinaus im Detail die bei 12 Jahren liegende Altersgrenze "der Erziehungsperiode als durch Noth oder Gesetz bestimmt" 75) an, weil sie "dem allgemeinen Naturgesetze der Entwicklung des Geistes" 76) gegenüber absolut gleichgültig ist. Nirgends kommt bei dem am Idealismus geschulten pädagogischen Autor radikaler zum Ausdruck, daß Politik und gesellschaftliche Praxis von sich aus keine Garanten der Sicherung allgemeiner Bildung des Menschen zum Menschen sind. Im Gegenteil: der bis zu Niethammer reichende und von ihm gewußte ökonomisch-politische und philosophisch-geistige Fortschritt ist nicht mehr nur nicht im Gleichklang, sondern in Widerspruch geraten, woraus die wissenschaftliche Analyse Niethammers, gewollt oder nicht, ihre Schärfe gewinnt. Der Philanthropinismus erweist sich dem fortgeschrittenen philosophischen Bewußtsein daher nicht nur wie auch der alte Humanismus als unvollständige, defiziente Philosophie der Erziehung und Bildung, der eine "willkürliche Construction des Begriffs vom Menschen" 77) zugrundeliegt, sondern auch und vor allem als pädagogischer Inbegriff "äußerer", gesellschaftlicher Gründe für die Stagnation der Verwirklichung der Vernunft 78). Niethammer meint daher auch den "Streit der beiden Extreme ... nicht treffender erläutern" zu können, als "durch Vergleichung mit einer wohlgeordneten Staatsökonomie" 79), in der eben nicht nur der Geist der Ausgabenminimierung obwaltet, sondern vor allem auch sichergestellt werden muß, daß für die an die Erziehung herangetragenen Forderungen "auch der Geschäfts-Etat der

---

74) ebenda, S.62

75) ebenda, S.64

76) ebenda, S.64

77) ebenda, S.60

78) Vgl. hierzu Hegel, G.W.Pr.: Phänomenologie des Geistes, Bd.3, S.263, "Die Verwirklichung des vernünftigen Selbstbewußtseins durch sich selbst".

79) Niethammer: Streitschrift, S.64

Schulen soweit (reicht)". Niethammer kann, aufgrund der über den Idealismus wieder möglich gewordenen Formulierung einer objektiv bestimmten Vorstellung von Bildung, im Philanthropinismus nur noch ein Erziehungskonzept erkennen, das theoretisch willkürlich ist und in seiner Orientierung "auf Berufsverhältnisse und Lebensbedürfnisse" 80) dem Gesetz bürgerlicher Ökonomie pariert. Insofern bleibt seine Kritik nicht bei der Beanstandung mangelhafter theoretischer Grundlagen des Philanthropinismus stehen. Sie dringt vielmehr vor zu dem die gesamte Aufklärungspädagogik letztlich durchherrschenden Zweck der Lebens- und Berufstüchtigkeit, welcher den äußeren Grund der theoretischen Mängel in der heteronomen Erziehungsmaxime ausmacht, die vom mangelnden Sinn für Geistiges, über Körperhärtung und Geistverweichlichung 81), bis zur "Oberflächlichkeit" und "Zerstreuungssucht" 82) reichten. Die gesellschaftlichen Ursachen unwahrer Theorie identifiziert Niethammer somit nicht nur in den Bestimmungen falscher staatlicher Gesetze, in gängigen Vorurteilen und existentieller Not, sondern umfassender noch im entfremdeten Charakter der Verhältnisse seiner Zeit, was ihn, bei aller Differenz in speziellen Fragen bürgerlicher Bildung, in Übereinstimmung bringt mit anderen Neuhumanisten wie Schiller, Fichte, Humboldt, dem jungen Hegel u.a.. Gerade dort, wo Niethammer die Vorzugswürdigkeit der Einseitigkeit des Humanismus vor der des Philanthropinismus erläutert, deckt er, gewollt oder ungewollt, den die gesellschaftliche Reproduktion wie Firnis überziehenden entfremdeten Charakter auf 83). Denn die "Vernachlässigung ... für die animale Bildung"

80) ebenda, S.65

81) ebenda, S.54 u.a.: "...wenn ihr - auf der einen Seite hart gegen ihren Körper, sie in kaltem Wasser, Regen, Schnee und Biß untreibt, um sie abzuhärten, als hätten sie in Lappland ihre Unterkunft zu suchen, - auf der andern Seite übertrieben weich, vor jeder geistigen Anstrengung ängstlich sie bewahrt; die Elemente eiligst überspringt, damit das Kind nur nicht verdrießlich werde, in keiner Übung eine Virtuosität, nichts Fleckenloses, fordert, um nur ja das Kind zu übler Laune nicht zu reizen; ..."

82) Niethammer: Streitschrift, S.53/54

83) Vgl. allgemein zum Neuhumanismus die Arbeiten von Heydorn, Buck und Rosenfeldt.

ist deshalb von weniger bedenklicher Konsequenz, weil "theils eigner Vortheil theils oft selbst die Noth ein scharfer Sporn ist, ihn (den Zögling P.E.) noch späterhin zum Erlernen versäumter für animale Zwecke nöthiger Kenntnisse anzutreiben". Anders dagegen die "vernachlässigte geistige Bildung", die weder von "animaler" ersetzt werden kann, noch "in irdischem Vortheil und leiblicher Noth ... einen Sporn findet, der den Menschen zum Nachholen des Versäumten antrieb". Vielmehr können "beide sogar der gereiften geistigen Bildung noch gefährlich werden", weil "eine Bildung, die den Zögling mit überwiegender Sorgfalt zur Vernunft zu wecken versäumt, und dagegen die animale Thätigkeit noch mehr in ihm aufregt, die Humanität desselben ... unfehlbar verbildet" 84). Hier ist von Niethammer unmißverständlich die Reproduktion des Einzelnen in der bürgerlichen Gesellschaft als etwas charakterisiert, dem man die Entwicklung des Menschen nicht überlassen darf, ohne entsprechend veränderte Anstalten zu treffen, weil seine Bildung dabei irreparabel Schaden nehmen, der Mensch gesellschaftlich seinem Wesen entfremdet würde. Aus der unmittelbaren gesellschaftlichen Reproduktion, d.h. doch den Sphären von Produktion, Zirkulation und Verwaltung folgt kein "Sporn" für "geistige Bildung", für die Entfaltung der Vernunft, wohl dagegen aber Gefahr für "kaum aufgekeimten Saamen derselben" 85). Das noch über weite Strecken im 18. Jahrhundert anzutreffende Vertrauen in die Koinzidenz von Vernunft und Reproduktion ist in dem hier in Rede stehenden Teil der Streitschrift grundsätzlich erschüttert. Die Erziehungstheorie der Aufklärung erweist sich für ihn als Anpassung an die Ökonomie, der alte Humanismus als abgedichtet von der Wirklichkeit, damit das wahre Wesen des Menschen verfehlend. Niethammers wissenschaftliche Analyse deckt den theoretischen Fehler und dessen gesellschaftliche Implikationen, d.h. die allgemeinen

84) Niethammer: Streitschrift, S.46/47

85) ebenda, S.47

Gründe der Entgegensetzung der Systeme des Erziehungsunterrichts, auf. Gemäß dieser Einsicht erscheinen ihm aber gerade die Einseitigkeiten beider Systeme nicht gleichwertig, opponiert der zwar ebenfalls einseitige und fehlerhafte, daher in sich widersprüchliche Humanismus doch der Indienstnahme der Vernunft der Menschen durch Geschäft und Ökonomie, deren pädagogischer Ausdruck in der Einseitigkeit des Philanthropinismus Gestalt gewinnt. Der Theologe Niethammer macht als allgemeinen Grund der pädagogischen Gegensätze keine Glaubensfrage zwischen zwei Menschenbildern aus, wie man gemäß dem Jargon der Eigentlichkeit 86) formulieren würde. Die Resultate seiner kultur- bzw. gesellschaftstheoretischen Analysen halten ihn ab 87), einer im engeren Sinne anthropologischen Interpretation der dem Streit zugrundeliegenden Idee des Menschen zu folgen. Selbst dort, wo Niethammer Naturbestimmungen des Menschen einführt 88), ist seine wissenschaftliche Untersuchung nicht von einer unhistorischen, gar gegen die Geschichte abgedichteten Bestimmung der Natur des Menschen geleitet oder gar auf sie beschränkt. Hierauf muß bei der Erfassung des Streitmotivs in Niethammers Streitschrift vor allem deshalb hingewiesen werden, weil Hojer in seiner Monographie diesem Mißverständnis nicht vorbeugt, wenn er schreibt, daß es in dem von Niethammer "wissenschaftlich" genannten Teil seiner Untersuchung um den "Versuch einer anthropologischen Grundlegung seiner Bildungslehre" 89) gehe. Wissenschaftlich heißt bei

86) Adorno, Th.W.: Jargon der Eigentlichkeit, in: ders. GS, Frankfurt a/M 1973. Bd.6, S.413 ff

87) Niethammer: Streitschrift, S.155

88) ebenda, u.a. S.46: "...ein freiwilliger natürlicher Antrieb dazu ihm (dem Menschen, P.B.) bei seiner Trägheit zur Reflexion, ... fast ganz mangelt".

89) Hojer, a.a.O., S.51. Hojers Interpretation von Niethammers wissenschaftlich betitelter Analyse als anthropologische ist fragwürdig und für mich unbegründet erfolgt. Sie befördert ein Verständnis Niethammers, welches seine kulturkritischen Analysen einem unhistorisch verstandenen Wesen des Menschen unterstellt und damit seinen objektiv auf Gesellschaftskritik gerichteten zeitkritischen Kern bricht. Vgl. zur Fragwürdigkeit moderner Anthropologie in pädagogischem Zusammenhang Dickkopp, K.-H.: Lehrbuch der systematischen Pädagogik, Düsseldorf 1983, S.234ff. Zur Möglichkeit gegenwärtigen Verständnisses von Anthropologie siehe: U. Sonnemann: "Negative Anthropologie als bestimmte Negation aller Möglichkeit widerspruchsfrei positiver und als Erschließung des Humanen aus

Niethammer nicht, wie die bisherige Skizzierung seiner Argumentation zeigt, sich auf metaphysische Spekulationen einer kontrovers interpretierten Idee des Menschen, die jeweils dem Humanismus oder dem Philanthropinismus zugrundeläge, zu beschränken. Vielmehr analysiert und reflektiert er die Beziehung, die zwischen kulturell-gesellschaftlichen Motiven und Gründen einerseits und inkonsequenten, theoretischen Bestimmungen, ebenso willkürlich-einseitigen Begriffen vom Menschen andererseits innerhalb der kontroversen Erziehungssysteme besteht. Gerade diese dialektische Methode der Explikation und Aufhellung des Streits macht sie tendenziell zu einem Vorläufer ideologiekritischen Verfahrens. Weder wird von Niethammer der Streit lediglich als einer vorgeführt, der dogmatisch und statisch in metaphysischen Bestimmungen des Menschen begründet ist, noch wird die jeweilig "alte" oder "neue" pädagogische Theorie relativistisch oder historiographisch bloß als epochen-typischer Niederschlag im Bereich der Theorie der Erziehung gewertet. Niethammer versucht mit den ihm zur Verfügung stehenden geistigen Mitteln und historischen Erfahrungen die pädagogische Situation seiner Zeit als Streit der Systeme von Philanthropinismus und Humanismus zu begreifen, da er sowohl um die unwiderruflich problematisch gewordene naturwüchsige oder traditionale Bestimmung des Menschen als auch die, in eins damit sich vollziehende gesellschaftliche Entfremdung weiß. Niethammer bezieht das systematische Dilemma spätaufklärerischer Pädagogik und genuine Einsichten des deutschen Idealismus so aufeinander, daß die seit der Mitte des 18. Jahrhunderts in der Pädagogik diskutierte Frage nach der "Bestimmung des Menschen" 90), die

---

seiner Verleugnung und Abwesenheit", in: ders., Negative Anthropologie, Frankfurt a/M 1981 (Brstausgabe Hamburg 1969) S. 227ff

- 90) H. Blankertz weist in seiner Arbeit "Berufsbildung und Utilitarismus" (Düsseldorf 1963) auf S. 133 darauf hin, daß der "Terminus 'Bestimmung des Menschen'" vermutlich zuerst "in dem Buch von Johann Joachim Spalding, Betrachtungen über die Bestimmung des Menschen" erschienen ist, "das in den Jahren 1748 bis 1794 nicht weniger als dreizehn Auflagen erlebte und aus dem viele Zitate zu geflügelten Worten wurden". Der Terminus war mit seiner Formulierung schon problematisch geworden, resultiert doch der Grund der Frage aus dem real



Niethammer im dritten Abschnitt explizit aufnimmt und die um 1800 sich zuspitzende Frage nach der Überwindung der Zerissenheit moderner, bürgerlicher Existenz, einer progressiven, d.h. bildungstheoretisch bestimmten, grundsätzlichen Entscheidung zugeführt werden kann. In der Beziehung dieser beiden Aspekte aufeinander wird die Rousseausche Frage nach der Erziehung zum Menschen oder zum Bürger zwar aufgenommen, aber vereinfachenden Alternativen entzogen. Indem Niethammer einseitige Entwürfe der Idee des Menschen als theoretischen Grund der jeweiligen extremen Mensch- oder Bürger- Erziehungskonzepte aufdeckt und in diesen antithetischen Vereinseitigungen Vermittlungen äußerer, gesellschaftlicher Bewegursachen identifiziert, die zusammengekommen den Zustand der Entfremdung spiegeln, stößt seine Streitschrift in der Explikation des Streits auf unterschiedliche, aber doch bürgerliche Gestalten der Vorstellung vom gewünschten Menschen: es zeichnen sich Schemata unverträglicher Ausformungen bürgerlicher Sozialcharaktere ab. Der auf die kontrovers bestimmte Idee des Menschen zurückgeführte und mit sozialer Realität rückvermittelte Streit der pädagogischen Systeme ist einer innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft, die zwar insgesamt "durch die Entfaltung des pädagogischen Gedankens gekennzeichnet" 91) ist, ohne jedoch dadurch schon zwingend die Einheit in der Bestimmtheit der Erziehungszwecke zu sichern. Niethammers Streitschrift expliziert daher nicht einen Streit zwischen bürgerlichen und nichtbürgerlichen Erziehungskonzeptionen - Niethammer kaschiert nicht, wie die Spätaufklärung, natürliche mit der gewünschten bürgerlichen Erziehung -, sondern zwischen differenten, gegensätzlichen bürgerlichen Systemen. Allerdings

---

sich ausbreitenden Nominalismus, die sprachliche Gestalt aus der theologischen Tradition. Vgl. hierzu, Theunissen, M.: Selbstverwirklichung und Allgemeinheit, Berlin - New York 1981, S.6ff. Dieses Problem als genuin pädagogisches, als Frage nach dem Zweck der Bildung, wird im nächsten Kapitel meiner Arbeit zentral aufgenommen.

91) Koneffke, G.: Integration und Subversion, in: Das Argument 54, 11. Jg., Dez.1969, Heft 5/6, S.389

entsteht der Schein, nur der Philanthropinismus bezöge sich affirmativ auf eine dezidiert bürgerliche Realität. Dies kann deshalb geschehen, weil die gerade im Entstehen begriffene jüngere bürgerliche Bildungskonzeption des neuen Humanismus 92) in der Tat eine höhere Entwicklungsstufe, eine abstraktere Gestalt bürgerlicher Realität anvisiert, deren objektive gesellschaftliche Voraussetzung selbst der neuhumanistischen Avantgarde - wie noch zu zeigen ist - überwiegend im Dunkeln blieb. Niethammers von Kant und den Anfängen des deutschen Idealismus her entwickelte philosophische Grundlage, vor allem die alle Bornierungen hinter sich lassende Idee der Menschheit, zielt auf allgemeine, unverkürzte Entfaltung des Menschen. Ihr ist "Idee" nicht reine Antizipation ohne Realität, aber auch nicht bloß Instrument zur Installation neuer, bürgerlicher Verhältnisse. Vielmehr ist ihr der Geist Medium und Gegenstand, wie Niethammers Ausführungen auch im Kapitel über die Art der Unterrichtsgegenstände in aller Deutlichkeit erkennen lassen. Von beiden Systemen des Erziehungsunterrichts wird zwar die Realisierung für vernünftig gehaltener Zwecke über organisierte allgemeine Erziehung vorgestellt. Jedoch - und hierin liegt die Differenz beider - erweist Niethammers Begründung der neuhumanistischen Position bzw. seine Insistenz auf der Wahrheit des Humanismus, daß die Vernunft nur dann als unverkürzt entfaltet gelten kann, (was dem neuen Humanismus den Schein einer nicht-bürgerlichen Theorie gibt), wenn sie unterrichtlich zur vorausgesetzten Objektivität der Ideen vorstößt bzw. den Zugang zu diesen Einsichten vorbereitet. Die Beziehung des Neuhumanismus zum Idealismus ist daher eine immanent notwendige, der Idealismus bzw. das vielfältige

---

92) Niethammer: Streitschrift, S.74: "Deshalb wird auch im Folgenden, bei aller Unparteilichkeit, die Vergleichung der beiden entgegengesetzten Unterrichtssysteme doch durchaus so entschieden zu Gunsten des Humanismus ausfallen, daß man beinahe selbst an den Übertreibungen dieses Systemes Gefallen finden, und sonach den Namen - der ohnehin für ein einseitiges System wohl zu gut ist - wieder für die r i c h t i g e (Hervorhebung von P.E.) Theorie in Besitz nehmen möchte."

Verhältnis von Idee und Wirklichkeit bestimmt den Gegenstand des Unterrichts.

Innerhalb dieser Zusammenhänge versucht Niethammers Streitschrift daher explizit im zweiten Abschnitt in der Konstruktion eines Streits idealtypischer Bildungskonzeptionen eine den sich verändernden, strukturellen Bedingungen bürgerlicher Gesellschaft angemessene Formulierung einer Theorie der Bildung des Menschen unter dem Anspruch einer vernünftigen Bestimmung der Zukunft zu formulieren. Niethammers entscheidende, bis in alle Einzelheiten reichende 93) Bedingung der Kritik der rekonstruierten Extreme, seine theoretische Voraussetzung zur Identifizierung des "Grundprinzips" des Streits ist die idealistisch-dialektische Vorstellung 94) vom Wesen des Menschen, der er gerade in dem in Rede stehenden Abschnitt großen Raum gibt und die wohl der Grund dafür ist, daß Hojer diesen Abschnitt als anthropologisch verstehen zu müssen meint. Niethammer bestimmt den Begriff des Menschen als "Doppelnatur" 95) oder "Doppeleinheit der menschlichen Natur" 96), da "beide Elemente ("Geist und Leib, Vernunft und Thier" P.E.) in der Vereinigung ... den Menschen constituieren" 97). In diesem zweiten Abschnitt seiner Arbeit bestimmt Niethammer diese Doppelnatur nicht dogmatisch oder mechanisch als Addition oder Mischung zweier an sich isolierter Teile, sondern als solche, die "wechselseitig gefaßt werden" 98) müssen. "Wir müssen uns eben so den Körper bestimmt durch die Vernunft denken, wie die Vernunft bestimmt durch den Körper. Beide erscheinen dadurch anders, als die isolierte, oder einseitig

---

93) Nach Niethammers eigenem Urteil hängen alle Detailspekte des Streits von der "Hauptgrundlage des Unterschiedes der beiden entgegengesetzten Unterrichtssysteme" ab. "Andere Verschiedenheiten der beiden entgegenstehenden Extreme gehen als entferntere Folgen aus derselben Grundlage hervor." Niethammer, Streitschrift, S.60

94) Vgl. weiter unten auch die Ausführungen zu den Unterrichtsgegenständen.

95) Niethammer: Streitschrift, S.58

96) ebenda, S.70

97) ebenda, S.57

98) ebenda, S.58/59

verbundene Betrachtung sie uns zeigt 99)." Leib ist nicht "bloß die Maschine...sondern, von dem Geiste innigst durchdrungen, das Organ, sein geistiges Leben in der äußeren Welt darzustellen" 100). Die im letzten Teil des Zitats erkennbare, später noch zu erörternde idealistische Unterordnung des Körpers zum bloßen Material geistigen Ausdrucks, ist keineswegs der einzige identitätsphilosophische Indikator in der Streitschrift oder gar untypisch für Niethammer, dessen absolut-idealistischen Züge meist noch durch Verschwisterung mit protestantisch-puritanischen Elementen verstärkt sind 101). Aber im Gegensatz zur rationalistischen Tradition geht Niethammer von einer dialektischen Bestimmung der Natur des Menschen aus, in der Natur und Vernunft als vermittelte vorgestellt werden. Gerade im Teil 5 des zweiten Abschnitts forciert Niethammer seine Ausführungen zum Begriff des Menschen in der Absicht, die "Vereinigung" 102), die mögliche Synthese der Extreme zu diskutieren. Es handelt sich hier für Niethammer nicht darum, wie fast stereotyp wiederholt wird, den Streit wieder fallen zu lassen oder einen unkritischen Kompromiß zu suchen 103). Vielmehr geht es darum, die Reflexion auf die Bedingung der Möglichkeit einer objektiven Synthesis des Gegensatzes zu richten zu einer Bestimmung vernünftiger allgemeiner Bildung also, die den Streit systematisch überwunden hat, und die nicht hinter die Aufklärung bzw. die idealistische Kritik an ihr zurückfällt und von der Notwendigkeit der über pädagogische Eingriffe verlaufenden humanen Umwälzung weiß. Die Ausführlichkeit, in der Niethammer hier die dialektische Natur des Menschen wissen-

---

99) ebenda, S.59

100) ebenda, S.43

101) Vgl. in Kapitel 5 die Kritik an Niethammer. Hier wird auch der von Hojer herausgestellten "Verbindung von Theologie und Neuhumanismus" (Hojer, a.a.O., S.VI) nachgegangen, die u.a., aber nicht nur, materialistische Bestimmungen des Idealismus - besonders in seinen ästhetischen Ausformungen - theologisch bricht.

102) Niethammer: Streitschrift, S.66

103) Vgl. weiter unten die Passage (ebenda, S.108), in der Niethammer der Vermischung der Extreme eine *petitio principii* vorwirft.

schaftlich behandelt, hat nicht nur den Grund in der Identifizierung der extremen Gegensätze, sondern dient auch der Reflexion auf eine mögliche, vernünftige Synthesis. Niethammer verweist nachdrücklich darauf, daß "der Mensch nicht nur weder Vernunft allein noch Thier allein ... sondern ein Drittes aus beiden, durch Vernunft modificirte Thierheit und durch Thierheit modificirte Vernunft, sey; die Vernunft in ihm durchaus an Thierheit (an sinnliches Bewußtseyn), und Thierheit durchaus an Vernunft (an rein geistiges Bewußtseyn) gebunden" sei 104). Die "Verbindung der Vernunft mit der Thierheit" mache das Wesen der Menschen aus, wobei der Mensch im "geistigen Bewußtseyn ... selbst seine Thierheit über die Thierheit erhoben erblickt" und sogar "in allen Arten von Genuß Geist sucht und fordert" 105). Niethammer nimmt den für die psychoanalytische Bestimmung der Bildung wichtigen Begriff der Sublimierung insofern vorweg, als er die "Umwandlung der animalen Natur des Menschen ..., welche die Verbindung mit Vernunft in ihr hervorbringt", als wesentlichen Charakter der Bildung bestimmt, während man für den, "der die rohe sinnliche Lust sucht, allgemein den Ausdruck braucht: daß er sich zum Thier erniedrige" 106). Umgekehrt hebt Niethammer eindrucksvoll hervor, daß "die Vernunft dem Menschen selbst erst durch seine animale Natur zum bestimmten Bewußtsein fixiert" wird 107). Der "Mensch (ist) nicht bloß Geist, und kann ... als bloßer Geist nicht handeln" 108). Niethammer stellt sich - bei allem Puritanismus und aller Tendenz zum absoluten Idealismus - gelungene Bildung nicht als Eliminierung der sinnlichen Natur des Menschen, sondern als Umwand-

---

104) ebenda, S.67

105) ebenda, S.68. Nachfolgend heißt es: "nicht etwa nur zu Erhöhung der Lust den Genuß zu würzen", eine Passage, die wiederum die Abwertung, ev. sogar Verachtung des sinnlichen Moments in der Vermittlung belegt, von dem noch näher gehandelt wird.

106) ebenda. In diesem Zitat ist die doppelte Inanspruchnahme des Begriffs der Thierheit des Menschen auffällig. Einmal bezeichnet er das Moment der Natur im Menschen, zum anderen einen Zustand gescheiterter Bildung.

107) ebenda, S.69

108) ebenda, S.71

lung, Veredelung, Kultivierung dieser Natur vor. Natur ist in Niethammers Bestimmung des Menschen zweifellos nicht das bloß Negative für den Geist, sondern ihm gleichermaßen zur Entfaltung seiner selbst notwendig. Die Einsicht in die Bestimmtheit der gegenseitigen Durchdringung der Momente der Einheit menschlichen Wesens impliziert jedoch nicht deren Gleichwertigkeit. Vernunft, unverkürzt begriffen, ist das, was im emphatischen Sinne den Naturzusammenhang durchbricht, den Menschen als geschichtliches Wesen konstituiert. Der Unterricht, "der den Menschen zur Vernunft zu bilden hat, muß ihn als diese Doppelnatur betrachten und behandeln" 109), was allerdings bei der Bewertung beider Extreme zur Bevorzugung des Humanismus führt. Nicht die Abstraktion von Natur, ihre Liquidation, wohl aber die Vermittlung von Natur und Vernunft unter dem Primat der Vernunft ist das Telos von Niethammers Bildungstheorie und als möglich begründet in der dialektischen Natur des Menschen. In Niethammers Überlegung zu Vereinigung der Extreme werden ihre jeweils richtigen Bestimmungen, die "Beziehung zur objektiven Welt" beim Philanthropinismus und die "Selbstständigkeit der geistigen Natur des Menschen" beim alten Humanismus 110), zu Momenten einer wahren Idee der Bildung, in der physische Selbsterhaltung und die entfaltete Vernunftnatur des Menschen verträglich sind. Dichten sich die Positionen als Extreme jeweils ab gegen die Wahrheit des anderen, sind sie "wissenschaftlich gefaßt, ...nothwendig ganz falsch" 111). Wahr sind beide nur als Gegensatz 112) des anderen. Die Wahrheit der wissenschaftlichen Vereinigung steht und fällt mit der Einsicht in die Gründe der Geltung beider Momente und ist daher alles eher, nur kein unterschiedlicher Kompromiß zwischen Humaniora und Realien. Niethammer verfährt konsequent, wenn er nicht

---

109) ebenda, S.70

110) ebenda, S.71/72

111) ebenda, S.71/72

112) ebenda, S.71/72

ein Gleichgewicht beider Komponenten behauptet oder die Einlösung der Versöhnung nicht der naturwüchsigen Entwicklung, sondern einem neuen, von seinen Widersprüchen befreiten Humanismus als Zweck zuweist. Denn es ist die Vernunft, die in ihrem kultivierenden Einfluß auf die rohe Natur im emphatischen Sinne den Menschen zu einem geschichtlichen Wesen macht, ihm eine Geschichte eröffnet, deren Subjekt er selbst zu sein vermag. Der von Niethammer wissenschaftlich herausgearbeitete Streit ist nicht geleitet von der Absicht, den Humanismus zu restaurieren bzw. eine gegen die Nöte der Subsistenzsicherung gleichgültige, neue Herrschaftsbildung zu konzipieren. Vielmehr rekonstruiert er als Streit in der Streitschrift die wissenschaftlich identifizierbaren, prinzipiellen Gegensätze in den dominanten Erziehungsansprüchen jener Zeit, um die erneuerte Begründung allgemeiner humaner Bildung 113) gegen die bedrohliche Tendenz damaliger Gegenwart zu stellen. Niethammers "wissenschaftlicher Gesichtspunkt der Untersuchung" deckt die allgemeinen Gründe des Widerstreits vermittels der schon erkennbar werdenden, möglichen vernünftigen Synthesis auf und schafft daher die Basis zur stärker erziehungsunterrichtlich ausgerichteten Behandlung des Streits, die in den Abschnitten 3 und 4 von Niethammer en Detail in Argument und Gegenargument vorgetragen wird.

---

113) ebenda, S.74

### 3.3 Der immanent kulturkritische Zusammenhang von "Zweck" und "Mittel" des "Erziehungs-Unterrichts" (Grundsätze im allgemeinen)

Im dritten Abschnitt "Von den Grundsätzen des Erziehungsunterrichts im allgemeinen", der mit 235 Seiten rund 2/3 der gesamten Arbeit ausmacht, wird der historisch und wissenschaftlich herauspräparierte, prinzipielle Gegensatz der auf zwei Hauptströmungen idealtypisch reduzierten pädagogischen Kontroverse im engeren Sinne erziehungsunterrichtlich reflektiert, d.h. die allgemeinen Bestimmungen der gegensätzlichen Systeme nach Zweck und Mittel des ihnen entsprechenden Unterrichts vorgenommen, verglichen und bewertet. Für die Herausarbeitung des Streitmotivs, die hier versucht wird, muß dieser und der vierte Abschnitt, "Anwendung der allgemeinen Grundsätze auf die verschiedenen Arten des Erziehungsunterrichts" nicht seinem Umfang gemäß besprochen werden, da sie die bisher schon dargelegten grundsätzlichen Argumente an den jeweiligen unterrichtlichen Einzelheiten wiederholen oder variieren 114). Das sind: erstens die Einwände gegen die Fehler aus der Einseitigkeit der jeweiligen Systeme mit der Option für den Humanismus, wegen der Bevorzugung des Wichtigeren vor dem Minderwichtigen; zweitens die Kritik an der berufsorientierten Erziehung, welche nicht nur Menschenrecht verletze, sondern auch das Naturgesetz der Geistesentwicklung verkenne sowie die spätere Not des Erwerbslebens ausblende, das keine Zeit zur Vernunftbildung lasse; drittens der ebenfalls aus der Natur des Menschen abgeleitete notwendige Zwang der Anhaltung zur Entfaltung der geistigen Natur des Menschen; viertens schließlich die Besinnung auf die Idee der Staatsschule respektive der Schulpflicht, der das Allgemeine des Menschen zu befördern und nicht dessen frühzeitige Frag-

---

114) Darüber hinaus handelte es sich in meiner Arbeit um keine Deskription Niethammerscher Bildungslehre, wie sie im übrigen mit Hojers Arbeit vorliegt, sondern um die Präparation und die kritische Deutung des Streits in der Streitschrift.



mentierung vorzunehmen Zweck sei.

Trotz der Wiederholungen und Variationen von Argumentationen, die schon in Abschnitt 1 und 2 vorgetragen wurden 115), bergen die langen Ausführungen der "Vergleichung der Grundsätze beider Systeme" nach "Zweck" und "Mittel" des Erziehungsunterrichts - letztere noch nach "Unterrichtsgegenstand" und "Unterrichtsmethode" unterschieden - eine Fülle von Überlegungen, die es erlauben, tiefer als bisher Einsicht in Niethammers Streitkonstruktion und Streitauflösung zu nehmen 116). Im Zentrum des Interesses einer Bestimmung des Streits aus dem Abschnitt über die "Vergleichung der Zwecke des Erziehungsunterrichts" steht ohne Zweifel die explizite Reflexion zur "Bestimmung des Menschen" 117), die über immer neue Anläufe und Detailüberlegungen im Abschnitt über den Vergleich der "Mittel" des Erziehungsunter-

115) Zu diesem dritten Abschnitt bemerkt Hojer in seiner Habilitationsschrift über Niethammers Bildungslehre (S.68): "In dem ausführlichen dritten Abschnitt des Niethammerschen Hauptwerks lassen sich zwanglos einige Gesichtspunkte herausheben, auf die Niethammer in seinen Formulierungen, die sich in diesem Teil seiner Schrift noch öfter als sonst überschneiden und wiederholen, immer wieder zurückkommt." Hojer spielt hier auf eine Eigenschaft an, die gewiß auch z.T. Niethammers Schrift kennzeichnet, die aber vor allem für das pädagogische Schrifttum des 18. Jahrhunderts, besonders innerhalb des Philanthropismus zutrifft, nämlich die sehr oft ermüdend lange und breite Ausführung eines Gedankens, seine häufige, grundlos scheinende Wiederholung in kaum merklichen Varianten. Es ist aus diesem und eventuell auch anderen Gründen sicherlich möglich, aus dem Gesamtkorpus des Textes einige Gesichtspunkte, die durchgängig aufgenommen werden, herauszuheben, aber dies sollte im Bewußtsein von Niethammers allgemeiner Analyse erfolgen. Unterbleibt dies, besteht die Gefahr, gegen die Hojer und noch mehr Blankertz sich nicht schützen, daß Einzelaspekte zum Thema des Ganzen gemacht werden, z.B. "Allgemeinbildung versus Spezialbildung Hojer erkennt den objektiven Gegenstand der Streitschrift derart, daß er Niethammer vorwirft, "das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung ... auf die antithetische Gegenüberstellung von Humanismus und Philanthropismus reduziert" zu haben (S.68). Hojer verdreht dabei wie selbstverständlich Gegenstand und Interpretation. Er reduziert Niethammers Streitschrift auf die Kontroverse von Allgemeinbildung und Spezialbildung und hält Niethammer vor, dies nicht gesehen zu haben, was jedoch nur geht, wenn man Niethammers bildungsphilosophische und bildungstheoretische Intentionen nicht mitmacht, für überlebten Idealismus erklärt oder die Fragestellung der Streitschrift schlicht schulpolitisch verengt. Auch Buck, G.: Rückwege aus der Entfremdung, Paderborn - München 1984, S.238 spricht von umständlichen Brörterungen des Verhältnisses von Allgemeinbildung und Spezialbildung, interpretiert sie aber als Beleg dafür, "wie differenziert und kontrovers diese Diskussion für die Zeitgenossen schon geworden ist", eine Diskussion, die zunehmend innerhalb der idealistischen Theorie der Entfremdung respektive der daraus zu ziehenden bildungstheoretischen Konsequenzen steht.

116) Hierin liegt auch der Grund, warum ich in meiner Arbeit nicht das Streitmotiv in Niethammers Schrift als Ganze skizziere, sondern in großen Zügen der Gliederung Niethammers folge.

117) Niethammer: Streitschrift, S.86

richts zur Bestimmung "der Menschheit, als das Grundprinzip" 118) gelangt und zum "Ideal der Menschheit" 119) übergeht. Die Frage: "Was die Bestimmung des Menschen auf Erden" 120) sei, beantwortet Niethammer allerdings nicht unmittelbar, sondern über einen schnell zu übersehenden Zwischenschritt in der allgemeinen Fragestellung nach dem Zweck des Erziehungsunterrichts. Denn in der Antwort des Philanthropinismus: "Vorbereitung für das eigentliche Leben und die Zeit des Handelns", liegt "in dieser Allgemeinheit der Ansicht ... der Streitpunkt nicht" (Hervorh. P.E.) 121), kann ihm doch auch der Humanismus zustimmen. Die "eigentliche Differenz" entsteht erst in der "Frage über die Lebensbestimmung des Menschen überhaupt", respektive der "Vorbereitung zu jener Bestimmung" 122). Es scheint hier zunächst nur eine allgemeine durch eine noch allgemeinere Frage ersetzt zu sein. Die von Niethammer referierten Antworten des Humanismus und Philanthropinismus zeigen jedoch, daß er in der ersten unmittelbaren Frage nach der Bestimmung des Menschen den seit der frühen Aufklärung geltenden Zweck bürgerlicher Pädagogik erkennt, der in seiner abstrakten Allgemeinheit die das für alle bürgerliche Pädagogik Identische bezeichnet, zur Entscheidung zwischen den Extremen nichts beitragen kann, sollen denn die bestimmten Antworten nicht wieder in die wohlbekannte Kontroverse zurückfallen 123). Zur vernünftigen Entscheidung bleibt daher nur der Weg über die allgemeine Bestimmung des Menschen, allerdings verstanden als Bestimmung des Allgemeinen des Menschen, also der Menschheit in ihm und dessen Gestalt in individuo, dem Ideal. Zu beidem kommt Niethammer im Verlauf des dritten Abschnitts. Mir

---

118) ebenda, S.184

119) ebenda, S.190

120) ebenda, S.86

121) ebenda, S.85

122) ebenda, S.85/86. Auch diese Argumentation Niethammers belegt die Richtigkeit von Bucks Hinweis auf den Grad der Differenziertheit jener damaligen Diskussion.

123) Vgl. hierzu auch Abschnitt 3.2 meiner Arbeit

scheint, daß diese Nuance in Niethammers Argumentation bislang nicht angemessen wahrgenommen und erhellt worden ist, denn man hat die Frage der Bestimmung des Menschen 124) überwiegend als eine unmittelbare, säkularisiert theologische behandelt, im genauen Verstande als unbegriffenes Unding. Indem Niethammer in seiner dem Idealismus verpflichteten pädagogischen Theorie darauf stößt, diskutiert er nicht mehr nur oberflächlich zwischen einer weltabgewandten höheren Bildung und einer weltzugewandten beruflichen Bildung, so wie es Blankertz und auch z.T. Hojer implizit oder explizit behaupten, sondern er erkennt den bildungsphilosophischen Ernst der Frage nach der "Bestimmung des Menschen", die in der Aufklärungspädagogik zwar radikal aufgeworfen, aber inhaltlich nicht ebenso radikal beantwortet wurde bzw. werden konnte. Niethammer gelangt in seinen immer neuen bildungsphilosophischen Anstrengungen, in denen er dem Dilemma wechselweise falscher Antworten auf falsch gestellte Alternativen oder falscher Vereinigungen dieser Alternativen 125) zu entgehen sucht, zunächst zur Bestimmung des "Hauptzwecks des Erziehungsunterrichts", der in der "Bildung der Vernunft", der eigentlichen "Humanitätsbildung" 126) bestehe. Bei dieser Bestimmung des "Hauptzwecks" handelt es sich nicht bloß um die Wiederholung der aufklärungspädagogischen Forderung, sondern um deren Erneuerung auf der Basis fortgeschrittenerer Einsichten, mit den Implikationen der "axiologischen Überordnung" sowie der "genetischen Vorordnung" 127) der Allgemeinbildung im Verhältnis zur Spezialbildung, des Menschen vor dem Bürger 128). Die deutliche Herausstellung dieses Antagonismus bzw. des Vorrangs des einen vor dem anderen ist ein ent-

---

124) Vgl. Abschnitt 3.2 meiner Arbeit zum Begriff "Bestimmung des Menschen".

125) Vgl. hierzu Passagen in: Niethammer: Streitschrift, S.108, 110, 129 u.a.

126) ebenda, S.93

127) Buck, a.a.O., S.239

128) Niethammer:Streitschrift, S.127

scheidendes Charakteristikum der gesamten neuhumanistischen Pädagogik 129).

Die Bestimmung des Hauptzwecks ist streng gebunden an den notwendigen Gang der Kritik, wie er in der Gliederung von Niethammers Streitschrift zum Ausdruck kommt. Die wissenschaftliche und historische Bestimmung der theoretischen und historischen Gründe des Streits der Extreme ist die Voraussetzung, ihre Bornierungen zu erkennen und bei der Bestimmung von Zweck und Mittel des Erziehungsunterrichts nicht wieder den Streit zu reproduzieren. Die sich dem wissenschaftlichen Gesichtspunkt 130) verdankende Bestimmung des Hauptzwecks, einer Erziehung als "Humanitätsbildung", ist nicht ein schlecht idealistischer, über den irdischen Realitäten schwebender, sondern einer, den Niethammer als "Gegengewicht" 131) zu dem Hang versteht, der die Menschheitsausbildung im Menschen dem Zufall, und d.h. dem Geflecht unmittelbarer bzw. der Menschheit im Menschen inkompatibler Interessen überläßt 132). Wie weit Niethammer selbst diesen Hang, den er an verschiedenen Stellen religiös als "überwiegendes Gewicht (das den Menschen P.E.) zur Erde niederzieht" bezeichnet, gesellschaftskritisch interpretiert, erhellt eine Stelle aus dem dritten Abschnitt. Hier benennt er die "äußeren Umstände(n), unter welchen die meisten Menschen leben" 133) als solche, in denen die "Bildung zur Vernunft" der "Sorge für seine bürgerliche Existenz" weichen muß. Er wirft dem Philanthropinismus daher vor, er setze "eine ganz ideale Ansicht des Menschenlebens ... voraus" - eben ein Leben, in dem die Vernunftbildung nicht mit der bürgerlichen Existenzsicherung in Widerspruch steht - "wie dieses in der Praxis gar nicht

129) Vgl. hierzu u.a. die nach Niethammers Streitschrift erschienenen Schulpläne Humboldts von 1809 und Jachmanns "Über das Verhältnis der Schule zur Welt" Berlin 1811

130) Niethammer: Streitschrift, S.90

131) ebenda, S.94

132) Siehe ebenda S.131 zur Kontemplation gegen Sinnenwirbel, um bei Vernunft bleiben zu können.

133) ebenda, S.94

vorhanden ist". Der herrschende Zustand ist eben keiner in dem "künftige Berufsbestimmung selbst auch für die weitere Ausbildung der Humanität noch Zeit und Gelegenheit anböte" 134): "...unter den gegebenen Verhältnissen unserer Staats- und bürgerlichen Verfassung" läßt sich eine Verträglichkeit beider "auch nicht erwarten" 135). Niethammers bildungsphilosophische, aber, wie gezeigt, keineswegs antiaufklärerisch gesellschaftsferne Behandlung der herrschenden pädagogischen Auseinandersetzungen erlaubt es eine Position zu beziehen, die wohl über der der Kontrahenten steht, aber gleichwohl kritisch ihre Stelle in der gesellschaftlichen Wirklichkeit einnimmt. Niethammer macht sich nicht, wie er dem Philanthropinismus unterstellt, einer Pädagogik schuldig, die ihren Realismus auf idealisierte Wirklichkeitsvoraussetzungen baut. Vielmehr gründet seine Erziehung zum Ideal auf einer realistischen und deshalb kritischen Einschätzung gesellschaftlicher Wirklichkeit. Die Fülle von Aspekten, die Niethammer im einzelnen behandelt, bilden durch seine bildungsphilosophische Reflexion pädagogischer Probleme ein Ganzes, führen doch die Resultate der Überlegungen dieser verschiedensten Aspekte - von der Gesellschaftskritik bis zur Unterrichtsmethode - zum Zentrum seiner Streitbestimmung, nämlich den Fragen: w a s der vernünftige Zweck, der "Hauptzweck" des Erziehungsunterrichts sei, und w i e die Bedingungen seiner Einlösung angegeben werden müssen.

Im dritten Abschnitt geht Niethammer die zentrale Frage nach der Bestimmung des den Menschen zum Menschen machenden Allgemeinen an, mit dem Bewußtsein, daß die Objektivität dieses Allgemeinen formal und material anzugeben ist, soll die pädagogische Realisierung des Zwecks vernünftiger Erziehung gelingen können. Die Allgemeinheit der Menschheitsforderung beläßt Niethammer nicht in einer Sphäre luftleerer, unbestimmter

---

134) ebenda, S. 95

135) ebenda, S. 96

Abstraktionen, sondern er reflektiert sie einmal auf ihren immanenten, philosophischen Gehalt (formal) und darüber hinaus auf ihre erziehungsunterrichtliche Konkretisierung nach Mittel (Zahl, Art, Form) und Methode (material) hin.

Der Hauptzweck des Erziehungs-Unterrichts, der "Bildungs-zeit des Menschen" 136), wird als "die Bildung der Vernunft, die eigentliche Humanitätsbildung" 137) angegeben, die er zunächst synonym mit der Formulierung der Entfaltung der "Menschheit in dem Menschen" 138) gebraucht. Diesen Hauptzweck in seinen allgemeinen Implikationen gewissenhaft zu reflektieren und in dieser Gestalt mit Nachdruck der Gegenwart entgegenzuhalten, gebietet nicht nur der nachteilige gesellschaftliche Druck auf die Erziehung, sondern auch die immanente Tendenz seiner zeitgenössischen Kultur, welche von falschen theoretischen Vorstellungen von sich selbst und schließlich auch von der wahren Bildung des Menschen ergriffen sei. Niethammer geißelt "den faulen Fleck unsrer ganzen modernen Cultur" 139), welcher Bildung zur "Vielwisserei" wurde, da ihr "Wisserei für Cultur gilt" 140). Die Auffassung, daß die herrschende pädagogische Denkungsart der Tendenz der modernen Kultur, wie schon durch diverse Hinweise gezeigt, vielfältig eingebunden ist, erklären seine Ermahnungen an die Pädagogik, auf schärferer Begriffsbildung zu bestehen, um den vielfältigen Verirrungen, welche deren Vernachlässigung zur Folge hat, zu entgehen 141). Selbst wenn nicht erwartet werden kann, der "Tendenz der Zeit" Einhalt zu gebieten, "so kann doch die Theorie ihre Pflicht nicht vergessen noch verläugnen, den Sitz der Krankheit

---

136) ebenda, S.100

137) ebenda, S.93

138) ebenda, S.100

139) ebenda, S.143

140) ebenda, S.144/45. "Polyhistorie" gebe den Ton an, schreibt Niethammer, und seitdem sei die "Taschenbuchs - Weisheit, die Magazins- und Journal - Wissenschaft an der Tagesordnung". Es sei eine "unersättliche Lesegier" entstanden, "die immer nur Neues verschlingen will... um nur mit der Weisheit des Tages gleiche Linie zu halten".

141) ebenda, u.a. S.166 und 174

aufzudecken ... Fangen wir wenigstens an, dem allgemeinen Verfall der Cultur durch besser überlegte Bildung der kommenden Generation entgegenzuarbeiten" 142). Gegenüber einer den Fehlern der modernen Kultur verhafteten Pädagogik gibt Niethammer als Zweck des Erziehungsunterrichts "ausschließend Menschenbildung" 143) an, die auf der Höhe fortgeschrittenster Erkenntnis im Bewußtsein humanen Progresses ausgeführt werden muß. Schon zuvor hat Niethammer gegen eine berufsorientierte Erziehung eingewandt, daß diese eine "noch nicht zu bestimmende Bestimmung" zum Zweck mache, während er fordert, auf das einzige, "was an ihm (dem zu Bildenden P.E.) bestimmt ist", nämlich "die Menschheit in ihm", den Unterricht auszurichten 144). Im gleichen Sinne bemerkt Niethammer, daß "Menschenbildung" nach dem "gewöhnlicheren Sprachgebrauche der Pädagogik ... allgemeine Bildung" heißt, worin eine Abgrenzung zur nichtallgemeinen, speziellen Berufs- bzw. Ständeerziehung vorliegt. Diese "allgemeine Bildung" wurde jedoch in der Regel mit "gelehrter Bildung" 145) gleichgesetzt. Dies nun als falsch nachzuweisen, d.h. die gelehrte Bildung ihrerseits als eine Berufsbildung zu identifizieren, ist Niethammers zentraler Einwand gegen den "alten" Humanismus. Gegen den "Grundirrtum", der die "Vorbereitung auf die Berufsbildung" 146) für die wahre inhaltliche Bestimmung abstrakt-allgemein geforderter Menschenbildung hält, dabei allerdings den Erziehungsunterricht unter heteronome Zwecke stellt, wird die "Bildung des Menschen als Menschen, oder die Bildung der Menschheit in dem Individuum" 147) gesetzt. Die häufig wiederkehrende Formulierung, zum Menschen zu erziehen und dies als Ausbildung der Menschheit im

---

142) ebenda, S. 156

143) ebenda, S. 183

144) ebenda, S. 158

145) ebenda, S. 183

146) ebenda, S. 182

147) ebenda, S. 184

einzelnen Menschen zu verstehen 148), bedarf, wie Niethammer wohl weiß, weiterer Bestimmungen, soll sie nicht selbst wieder willfährig definiert, affirmativ auf gegebenes Leben bezogen werden 149). Selbst im Kapitel über die Zahl der Gegenstände 150), wo Niethammer die enzyklopädische Allwisserei kritisiert, aber auch den Pedanterie-Vorwurf gegen die Wissensseinschränkung zurückweist und zugleich gegen die einseitige Betrachtung vieler Gegenstände die "vielseitige Betrachtung Eines Gegenstandes" 151) stellt, bleibt seine erziehungsunterrichtliche Explikation der Menschheit noch formal. Um in der bildungstheoretischen Präzisierung zur inhaltlichen Bezeichnung fortzuschreiten, wird die Frage nach der Bestimmung des Menschen nicht im Kapitel über den "Zweck des Erziehungsunterrichts", wie man erwarten könnte, abgeschlossen, sondern entscheidend im Kapitel "Von den Unterrichtsgegenständen" aufgenommen, wobei die dort gegebene Antwort auf die Frage nach der Bestimmung des Menschen in die systematischen Ausführungen des Zentrums neuhumanistischer Pädagogik einmündet, ein Sachverhalt, der ebenfalls bislang kaum angemessen herausgestellt wurde. Zunächst bestimmt Niethammer das "unbedingte Merkmal der Menschheit", nämlich "die Vernunft", weil sie "den wesentlichen Unterschied des Menschen von dem Thiere begründet, und bei aller Verschiedenheit der menschlichen Individuen in allen Eine und dieselbe ist". 152) Die *differencia specifica* des Menschen gegenüber allen anderen Lebewesen gelte es unbedingt zu entfalten. Diese Entfaltung nennt Niethammer "Vernunftbildung" und scheidet sie in eine "intellectuelle" und eine "praktische". Die Vernunftbildung kann nun notwendig nur an "Vernunftgegenständen" 153) stattfinden, die deshalb die Gegen-

148) ebenda, S.100/101/130/159/161/183ff

149) ebenda, S.184 reflektiert Niethammer auf das Problem, den Begriff der Menschheit zu fassen.

150) ebenda, S.137ff

151) ebenda, S.160/61

152) ebenda, S.184/85

153) ebenda, S.185



stände des Erziehungsunterrichts sein müssen. Hier nun durchbricht Niethammer endgültig die bloß formale pädagogische Ausdeutung von Vernunftbildung. Er stellt die immanente Beziehung des vernünftig ausgewiesenen Zwecks des Erziehungsunterrichts zu Inhalten her, an denen dieser Zweck zu realisieren ist. Damit verpflichtet er sich zur kritischen Reflexion auf die kulturelle Tradition, um diejenigen Gegenstände in ihr ausfindig zu machen, die zur Einlösung des Zwecks der Vernunftbildung taugen, sogar unentbehrlich für sie sind 154). Sein Vorgehen wendet sich gegen wie auch immer bestimmte, von außen an die Erziehung gerichtete Forderungen nach Vermittlung irgendwelcher Kenntnisse, Fertigkeiten und Mentalitäten 155). Die hierfür einzig tauglichen Gegenstände müssen solche der Vernunft selber sein, also geistige Gegenstände 156). Der Grund für den Primat der Geistesbildung 157), für die Forderung an den Unterricht, unbedingt an geistigen Gegenständen zu arbeiten, ist die unverzichtbare Voraussetzung, daß der Schüler "weiß, was er als Mensch vor allem andern wissen sollte" 158), damit er lernt, seinen "Geist zu freier, reiner, ungetrübter und uneigennütziger Betrachtung der Welt aufzurichten" 159). Um den Begriff des Geistes in dieser Weise aufnehmen zu können, hat Niethammer erkenntnis- bzw. sprachtheoretische Reflexionen anzustellen, die das Verhältnis von Sache, Anschauung (innerer und äußerer), Begriff und Idee entfalten 160). Diese Bestimmung geistiger Gegenstände erweist die didaktische, auf den Unterricht bezogene Variante des Streits unter dem Schlagwort "Worte oder Sachen" als Mißverständnis. Schon die theoretische Abbildung der

---

154) ebenda, S.231

155) Buck, a.a.O., S.256: "Berufsbildung und spezielle Berufserfahrung sind für ihn (den Humanismus P.E.) in einer entfremdeten und heillosen Zeit nicht positiv verallgemeinerungsfähig und also keine Grundlage der Menschenbildung."

156) Niethammer: Streitschrift, S.185

157) ebenda, S.116

158) ebenda, S.134

159) ebenda, S.133

160) ebenda, S.166

Gegensätze Außenwelt - Innenwelt, real-ideal auf das Begriffspaar Sache - Wort offenbart das Dilemma falscher Unterscheidungen, unterlassener erkenntnistheoretischer und sprachkritischer Klärungen innerhalb der Pädagogik. Was den "pädagogische(n) Zeitgeist" 161) nach Niethammer bestimmt und "jene ächte didaktische Kunst" durch einen "moderne(n) Pädagogismus" 162) verdrängt, ist das Fehlen des Bewußtseins von der Objektivität des Geistes als eines objektiv Allgemeinen. Niethammer will diesen Mangel beheben und differenziert zunächst einmal zwischen materiellen Gegenständen der Außenwelt (Realien) und geistigen Gegenständen der Innenwelt (Idealien). Bei der Reflexion der jeweiligen Gegenstände deckt er auf, daß Realien meist atomistisch, ohne dynamisches Sein, ohne Wechselwirkung, letztlich ohne "höhere Bedeutung der materiellen Natur" aufgefaßt werden. Nähme man sie allerdings nicht in der zuletzt genannten, verkürzten Weise, "wäre auch die materielle Welt ein zur Vernunftbildung ganz geeigneter Gegenstand" 163), was einen Streit zwischen Humaniora und Realien prinzipiell unnötig machte. Bei der Reflexion des unter Idealien, dem Reich des Geistes Verstandenen stößt Niethammer auf noch mehr Unklarheiten als bei den Realien, nämlich auf ununterschiedene Vorstellungen des Geistes. Geist sei zum einen "alles was nicht Sache" ist, sei "gänzliche(n) Absonderung von allem Körperlichen und Materiellen", also rein und damit letztlich "völlig inhaltsleer", ohne "Beziehung zu einem Objectiven" 164). Geist wird aber auch gefaßt als abstrakte Beziehung zum Körperlichen, d.h. als das "ideale Gegenbild der körperlichen Welt" 165), das "abstrahierte Bild des Materiellen". Dann wieder wird "Geist als Denkendes" begriffen, das sich "auf das ganze Objekt, in welchem Geisterwelt und Körperwelt vereinigt ist" bezieht, mit

---

161) ebenda, S. 259

162) ebenda, S. 271/72

163) ebenda, S. 167

164) ebenda, S. 168

165) ebenda, S. 169

der Implikation, das "der Geist sich selbst zum Objekt" hat, also reflexiv ist 166), was das entscheidende Kriterium seiner Bevorzugung als Gegenstand der Vernunftbildung ist 167). Zuletzt ist Geist auch als das höhere Absolute der Entgegensetzung bestimmt worden 168).

Neben bzw. innerhalb der Beziehung von Subjekt und Objekt in der Bestimmung des Geistes, seines Verhältnisses zu sich, nimmt die angemessene Darstellung des Wesens der Sprache eine bedeutende Stellung in Niethammers Begründung geistiger Gegenstände als solche der Entfaltung der Menschheit im Menschen ein. "Sprache" ist die "Erscheinungsform" 169) des Geistes, das Wort nicht ein "bloßes Wort", sondern "das Wort ist nur die Form, in der sich die Ideen, die hier die Sachen sind, dem Bewußtseyn darstellen" 170). Gerade hierüber herrscht in der pädagogischen Diskussion jener Zeit keine hinreichend theoretische Klarheit, sodaß die Bedingungen einer "wahren lebendigen Erkenntniß" 171) verstellt sind. Weder sind die Sachen ohne Worte zu vermitteln, bedarf es dafür doch des Begriffs und der äußeren Anschauung, noch sind dort, wo die Ideen die Sachen sind, dieselben bloße Worte, leere Begriffe, zu deren Erkenntnis man ohne "innere Anschauung", ohne "ihre Construction im Gedanken oder ihre Erscheinung im Gefühl" gelangen könnte. Insgesamt lassen sich die Auseinandersetzungen um die pädagogischen Schlagworte "Wort" oder "Sache", wie Niethammer dem Philanthropismus vorwirft, darauf zurückführen, daß "Begriff und Sache mit Abstraktion und Anschauung verwechselt" 172) werden. Auf der Basis dieser Überlegungen, in denen Niethammer die bildenden Eigenschaften geistiger Gegen-

---

166) ebenda, S.170

167) Vgl. ebenda, S.27 ff

168) ebenda, S.171

169) ebenda, S.175

170) ebenda, S.102

171) ebenda, S.178

172) ebenda, S.177/73

stände und deren Vorzugswürdigkeit darlegt, besonders ihr spezifisches Verhältnis von Idee und Sache, ihre Reflexivität sowie ihre wesentliche Beziehung auf Sprache als das allgemeine Medium des Denkens, gibt er, hier im weitesten Sinne der idealistischen Philosophie folgend, die allgemeine Einteilung intellektueller und praktischer Vernunftbildung an. Unter der "intellektuellen Vernunftbildung" versteht er "die Ideen der Gottheit, Nothwendigkeit und Freiheit, welche das ganze Object der Vernunft erfassen", d.h. die Erfassung des Ewigen bzw. des höheren Seins, sowohl im "Naturreiche" als auch im "Menschenstaate" 173). Unter "praktischer Vernunftbildung, versteht er letztlich "Virtuosität des Individuums in Absicht auf das Ideal der Vollendung sowohl der Natur als des Menschenvereins. Beides zusammengekommen begründet wesentlich die Vernünftigkeit des Menschen, und muß bis auf einen gewissen Grad von Lebendigkeit der Einsicht und des Gefühls bei jedem Individuum vorhanden seyn, wofern es für vernünftig gelten soll" 174). Vernunftbildung, die in jedem Menschen ohne Ausnahme zur Realisierung seines Menschseins erreicht werden muß, und die Niethammer später deshalb "notwendige Menschenbildung" 175) nennt, bedeutet für ihn nicht "bloß wecken" der Vernunft, sondern sie vor allem auch "im eigentlichen Sinne ausfüllen" 176). Dies soll jedoch nicht willkürlich dadurch geschehen, daß der humanitas heteronome Gegenstände oder enzyklopädisches Wissen (extensionaler Querschnitt des menschlichen Wissens) vermittelt, sondern Gegenstände der kulturellen Tradition, in denen die Idee der Menschheit Objektivität gewonnen hat, kontemplativ erschlossen werden. Selbst die "Lehrlinge", die nur der "notwendigen Menschenbildung" teilhaftig werden, müssen nach Niethammer

---

173) ebenda, S.185

174) ebenda, S.186

175) Niethammer: Streitschrift, S.190. Vg. hierzu S.186: "...daß von Rechtswegen bei keinem Individuum die Erziehung beendet werden sollte, so lange jene nothwendige Menschenbildung bei demselben noch zweifelhaft wäre."

176) ebenda, S.187

primär an geistigen Gegenständen geschult werden 177), da es auch und gerade hier darum geht, "ihren Kopf aufzuwecken" 178), zur humanen Haltung zu bilden. Hier nun greifen seine erkenntnistheoretischen Überlegungen, sein am Idealismus geschultes Bewußtsein, denn selbst die Unterrichtung in materiellen Gegenständen hat auf geistige Art zu erfolgen. Gerade hier ist auf eine "aufmerksamere und verständige Betrachtung der materiellen Gegenstände" als "wesentliches Erforderniß der Bildung" zu achten, ist doch die Naturbetrachtung auch zum "Unsichtbaren zu erheben und Gott auch in der Natur zu sehen" 179). Im Bewußtsein der Naturphilosophie der Antipoden Hegel und Schelling - die Niethammer beide gut kannte 180) - ist hier keiner primitiven Volkserziehung zum Glauben an die Gott-Natur das Wort geredet, sondern die Voraussetzung angegeben, auch die Realien, das wissenschaftliche Wissen über die Natur auf ihren geistigen Gehalt hin zu lehren 181), und nicht schon deshalb, weil die Gegenstände der Natur zunächst unmittelbar solche der äußeren Anschauung sind, sie deshalb bloß mechanisch vorzustellen und geistlos anzueignen. Der objektive geistige Gehalt in ihnen macht auch die materiellen Gegenstände zu solchen der Vernunftbildung, wenn man sie nämlich nicht als bloß sinnliche und nützliche behandelt, sondern sie unter dem Primat des Geistes als Bildungsgegenstände einführt. Bevor Niethammer seine Bestimmung der Bildungsgegenstände weiter vertieft und seine für die Pädagogik des Neuhumanismus wesentliche Antwort auf die Frage nach der Bestimmung des Menschen inhaltlich abschließt, geht er einen letzten systematischen Schritt zur allgemeinen Bestimmung der Humanitätsbildung. Denn mit der bisherigen Ausführung zur "Vernunftbildung" als notwendiger

---

177) ebenda, S.195

178) ebenda, S.198

179) ebenda, S.197

180) Zum unstrittenen Einfluß Schellings auf Niethammer vgl. Bögl, G.: Der Wandel der Volksbildungsidee in den Volksschullehrplänen Bayerns, München 1929, S.109 ff und 116 ff

181) Zu diesem Problem vgl. Niethammer: Streitschrift, S.316ff

Menschenbildung ist diese noch keineswegs erschöpfend bestimmt. Insofern "Vernunft das Grundmerkmal der Menschheit ist", handelt es sich bei der Vernunftbildung um Menchenbildung. "Aber, so wenig die Vernunft der ganze Mensch ist, so wenig kann jene Vernunftbildung für die ganze Menschenbildung gelten. Der ganze Mensch ist die mit den mannichfaltigsten Anlagen und Kräften zu Einem wunderbaren Ganzen vereinigte Vernunft: die vollendete allseitige und harmonische Ausbildung dieses Einen Ganzen ist das I d e a l d e r M e n s c h h e i t, dem wir den alten oft verkannten ehrwürdigen Namen der Humanität mit Recht erhalten. Sofern der Unterricht darauf gerichtet ist, diese Forderung des Ideals der Menschheit in den Lehrlingen, so weit es möglich ist, zu realisiren, ist er höhere Menschenbildung, und kann nicht treffender als mit dem Namen der Humanitätsbildung in dem bedeutungsvollsten Sinne dieses Wortes bezeichnet werden" 182). Diese "freie Bildung" sei es nun, die man innerhalb der modernen, pädagogischen Verständigung über Bildung gänzlich aus dem Auge verloren habe, "seitdem unsre Cultur einzig nach gelehrter Bildung strebt" 183), und damit auch diese zu einer unfreien d.h. "einseitig, kleinlich, pedantisch, zunftmäßig" 184) macht. So konnte es kommen, daß man unter Bildung, einer freien zumal, verstand, "daß man seine Individualität vernichtet, und ihn (den Menschen P.E.) zu einem dürftigen Compendium aller menschlichen Fertigkeiten und Geschicklichkeiten umgestaltet ... So wenig achtet man das Wesen der Menschheit, die eben in dem mannichfaltigsten Reichthum von Individualität in ihrer herrlichsten Kraft erscheint, daß man die Vernichtung dieser Individualität als das Ideal der Bildung des Menschengeschlechts betrachtet?" 185) An dieser Verbildung hat die Pädagogik mit ihrem falsch bestimmten

---

182) ebenda, S.190

183) ebenda, S.192

184) ebenda, S.192

185) ebenda, S.200

Ideal der Individualität, "das nur ein Abstractum der verschiedenen Individualitäten ist" 186), nicht unwesentlichen Anteil. Demgegenüber bestimmt Niethammer als "das wahre Ideal der Bildung vielmehr nur eine harmonische Ausbildung der individuellen Anlagen", allerdings unter der entscheidenden Bedingung der Abwehr von Einseitigkeit 187). Nichts Unverzichtbares, Notwendiges darf ins Belieben individueller Entscheidung gestellt werden. Die Differenzierung, "Unterscheidung" verschiedener Bildungswege zur freien Bildung ist "nur im Allgemeinen anzuwenden" 188), was wiederum immer deutlicher hervortreten läßt, daß eine philosophische Theorie der Bildungsgegenstände im Allgemeinen notwendig vorausgesetzt ist. Mit Niethammers Bestimmung vom "Ideal der Bildung", "die Individuen in ihrer Art zu vollenden" 189), die Anlagen des Einzelnen vollendet, allseitig und harmonisch auszubilden, und dabei die "Individualität der Lehrlinge (zu) schonen und (zu) ehre(n)" 190) richtet sich Niethammers bildungstheoretische Anstrengung darauf, einen Begriff der Humanitätsbildung zu entfalten, der sowohl an der aufklärerischen Universalität der Vernunftbildung festhält als auch den Einzelnen in seiner Besonderheit diesem Allgemeinen nicht ausliefert. Die Individualität soll im Bildungsprozeß nicht preisgegeben, sondern vermittels der Allgemeinheit der Gegenstände des Unterrichts in diesem Prozeß entfaltet werden. Erst an dieser Stelle der Argumentation ist der Anspruch einzulösen, den schon der Beginn der Streitschrift erhebt, daß nämlich der Erziehungsunterricht einen "eignen für sich bestehenden Zweck habe", die "Bildung des Geistes an und

---

186) ebenda, S.201

187) ebenda, S.203

188) ebenda, S.202. Im Kapitel über die "Anwendung der allgemeinen Grundsätze" (S.330ff) wendet Niethammer gegen die Konsequenz, es müsse ergo für jeden Einzelnen ein eigener Unterricht abgehalten werden, ein, daß "die Rede nur von den sich auszeichnenden Verschiedenheiten der individuellen Anlagen war". Es geht ihm also um allgemeine individuelle Unterschiede, denen entsprechende Bildungsgegenstände wählbar gegenüberstehen.

189) Niethammer: Streitschrift, S.206

190) ebenda, S.207

für sich selbst Zweck" 191) sei. Hat noch die Vernunftbildung als Antwort auf die Frage nach der Bestimmung des Menschen dieselbe über die Entfaltung des Allgemeinen in jedem Menschen beantwortet, den Einzelnen damit letztlich dem wenn auch vernünftig bestimmten Allgemeinen tendenziell subsumiert, so stößt Niethammer in der Formulierung des Ideals der Bildung als einer freien zu einem Verhältnis von Allgemeinem und Einzelem/Besonderem in der Bildung vor, in dem weder das notwendige Allgemeine preisgegeben, noch der Einzelne gleichgültig behandelt, gar negiert werden soll. Erst in dieser Relation von Allgemeinem und Einzelem, der Konstellation dieser Bestimmungen im Ideal der Bildung wird eine Konkretisierung der schon vorher erhobenen Forderung, nach der der "Geist zu freier, reiner, ungetrübter und uneigennütziger Betrachtung der Welt aufzurichten" 192) sei, vorstellbar, die nicht mit einer Vernunftbildung identisch ist, welche dem Zweck der Naturbeherrschung unterstellt ist. Niethammer versucht das in der Romantik kultivierte, aufklärungskritische 193) Argument der Verteidigung der individuellen Natur des Menschen so in die Tradition bürgerlicher Bildungstheorie aufzunehmen, daß der notwendige Primat der Vernunft nicht zur Herrschaft über die Natur im Menschen überhaupt wird. Neigung 194) und unverzichtbare Vernunftforderung an den Menschen sollen nicht notwendig unverträglich sein, die Bildung des Menschen letztlich vom Zweck der Versöhnung bestimmt sein.

In den Ausführungen zum Ideal der Bildung entwirft Niethammer eine Antwort auf die pädagogische Frage nach der Bestimmung des Menschen, in der die aufklärerische Forderung nach Universalität der Vernunft und allgemei-

---

191) ebenda, S.76/77

192) ebenda, S.133

193) Zur "Überverstandenen Behauptung der Zeitphilosophie" schreibt Niethammer (ebenda, S.320/21): "Man trieb die Ansicht von der Gleichheit der Individuen so weit, daß man, von einer Artverschiedenheit der Individuen zu sprechen, für eine Verletzung der Vernunft hielt".

194) Vgl. ebenda, S.202



ner Selbstbestimmung aus ihrer formal-utilitaristischen Einengung endgültig herausgeführt wird. Indem er die Frage nach der Bestimmung des Menschen, die im Verlauf der Aufklärung meist in der Form des abstrakten Gegensatzes: zum Menschen oder zum Bürger erziehen zu sollen, immer entschiedener gestellt und zunehmend unbefriedigender beantwortet wurde, als Frage nach dem Verhältnis des Allgemeinen und Einzelnen im besonderen Menschen als einem selbstbestimmten (Subjekt) aufwirft, gelingt es ihm, den entscheidenden Grund des Streits pädagogischer Gegenwartsdiskussion in seiner ganzen Radikalität aufzudecken. Diese systematischen Implikationen der Humanitätsbildung, die mit dem Entwurf des Ideals der Bildung in die pädagogische Diskussion Eingang finden konnten, sind in ihrer Bedeutung für Inhalt und Methode des Erziehungsunterrichts besonders an zwei Stellen in Niethammers Schrift greifbar: einmal in den Ausführungen zur Philologie und dem klassischen Altertum als den vorzugswürdigen, wenn auch keineswegs einzigen Gegenständen der freien Bildung; zum anderen in den Angaben über den richtigen Weg der Erkenntnis im einzelnen Bewußtsein.

Diese systematischen Implikationen sind mit den Ausführungen Niethammers über "Art" und "Form" der "Mittel des Erziehungsunterrichts" augenfällig belegbar. Es kommt hier in Niethammers Streitschrift ein Spezifikum neuhumanistischer Pädagogik in äußerster Klarheit zum Ausdruck (195), nämlich die Einsicht, nur durch Beziehung auf bestimmte, objektiv ausgewiesene Gegenstände einer geistigen Tradition die abstrakt-allgemeine Forderung nach vernünftiger Erziehung der Sache nach auch erreichen zu können. Die Gegenstände sowie die Methode des Erziehungsunterrichts müssen an sich selbst, d.h. der geistigen Sache, ihrer theoretischen Substanz nach,

---

195) Wenn man nicht überhaupt sagen muß, daß erst mit Niethammers pädagogischer Hauptschrift von einer neuhumanistischen "Pädagogik" gesprochen werden kann. Die meisten neuhumanistischen Arbeiten blieben allgemein bildungsphilosophisch ohne zur Stufe erziehungsunterrichtlicher Ausarbeitung vorzudringen.

den im Ideal der Bildung gesetzten Hauptzweck der Humanitätsbildung erfüllen. Daher nimmt die Philologie, das Sprachstudium in der Humanitätsbildung eine hervorragende Stelle ein 196). Diesen Rang beansprucht die Philologie zum einen deshalb 197), weil der "Werth des Sprachstudiums an und für sich selbst gründe(t)", seit die Sprache doch nicht bloß Werkzeug, sondern "Medium" des Geistes 198), das "Vermögen des Ausdrucks" 199) ist. Darüber hinaus sind die alten Sprachen der Griechen und Römer vorzugswürdig, da sie die Sprachen der Meisterwerke 200) sind, in welcher "die herrlichsten Werke der Menschheit und die glänzendsten Offenbarungen der Vernunft" vorliegen 201). Sie sind in Niethammers bildungstheoretischer Begründung nicht nur "Vorbild", sondern historisch auch "Quelle" und "Grund" der "Cultur aller neueren Völker" und daher Bedingung angemessenen Selbstverständnisses. Das verleiht den alten Sprachen eine Bedeutung, die über die dem Studium der Mathematik in vielem gleichkommende "Uebung des Geistes", vermöge ihrer "inneren Festigkeit, Gesetzmäßigkeit und Consequenz" hinausgeht 202). Hieraus ergibt sich für Niethammer die "Unentbehrlichkeit des classischen Alterthums" für den Unterricht der Jugend, damit ihre "musterhafte(n) Formen ... tief eingeprägt ... zur zweiten Natur werde(n)" 203) und die Jugend "sich von Gehalt und Form der Meisterwerke unmittelbar begeistern" läßt. Die Resultate der klassischen Antike seien "unerreichte Muster für uns", insofern sie "aus noch ungetrenntem

196) Niethammer: Streitschrift, S.217/18. Hojer bemerkt, daß "für Herder wie für Niethammer der Mensch gleichsam das Sprachwesen a priori ist." Hojer bezeichnet jedoch auch in aller Deutlichkeit die Differenz zu Herders philosophischer Anthropologie, die aus der Sprachtheorie entfaltet wird. Niethammers Theorie der Sprache steht demgegenüber in Analogie zu Kants "Schematismus der reinen Verstandesbegriffe". Vgl. hierzu Hojer, a.a.O., S.116ff, wo er Niethammers Sprachtheorie aus der Abhandlung "Über Psephistik und Ideographik" bespricht.

197) Vgl., ebenda, S.216 ff

198) ebenda, S.221

199) ebenda, S.222

200) Vgl. ebenda, S.218

201) ebenda, S.218

202) ebenda, S.227/28

203) ebenda, S.231

Gemüth und ungetheiltem Streben hervorgegangen, durch Harmonie des Gefühls und des Gedankens, des Inhalts und der Form, durch ihre Einheit, Innigkeit und Gediegenheit wie durch ihre Reinheit, Klarheit und Haltung ... uns zu erheben und zu begeistern" und damit auch "in dem Kampfe der Zeit unserm Herzen Beruhigung und Hoffnung auf die Zukunft der Versöhnung ein(zu)flößen, und dem Geist in der Verwirrung des Streits das rechte Ziel unverrückt vor Augen (zu) halten" 204) erlauben. Nicht irrationale Vorliebe Niethammers wie Gräcophilie, bei aller Philologie ist Grund dafür, die Welt des klassischen Altertums, der Sprache überhaupt, als bevorzugte, unverzichtbare Gegenstände der freien Bildung zu beanspruchen, sondern die in ihnen objektiv gewordenen Prädikate der Menschheit, welche sie als Inhalt der Realisierung der vernünftig begründeten Zwecke der Humanitätsbildung qualifizieren, begründen ihre Bedeutung. An die Stelle der Modernisierung von Erziehung und Unterricht, welche das Beste der Tradition dem aktuell Gebotenen opfert, setzt Niethammer in spezifisch neuhumanistischer Weise die kritische Reflexion der Tradition, deren Resultat das die freie Bildung, die Individualität ermöglichende Allgemeine sein soll. Niethammers explizit pädagogische Begründung für die Bestimmtheit spezifisch neuhumanistischer Bildungsinhalte ist der sog. "formalen Bildung" Humboldts nicht unähnlich. "Formal" heißt bei beiden nicht - wie ein heutiges Fehlverständnis nur allzuleicht meinen könnte 205) - Gleichgültigkeit gegen die Bestimmtheit der Gegenstände. Vielmehr ist die Durchdringung der Bestimmtheit der Gegenstände, also ein erhöhtes Sich-einlassen auf ihren Sachgehalt notwendige Voraussetzung zur Qualifizierung der Gegenstände für die formale

204) ebenda, S. 226 und S. 235

205) Vgl. hierzu Fischer Lexikon Pädagogik S. 235: "Doch ist es pädagogische Überzeugung, daß Gelerntes später auch dem Bewältigen von Nicht-Gelerntem zugute kommt; man denkt dabei an einen 'Übertragungseffekt' und spricht auch von 'formaler Bildung'." In dieser lernpsychologischen Verkürzung ist die Erinnerung an einen immanenten Zusammenhang mit bestimmten Gegenständen, mit der Objektivität des Zusammenhangs selber, gänzlich getilgt.

Bildung. Daher ist die Begeisterung der Subjekte durch die Sache nicht ausgeschlossen oder bloß lernpsychologisch günstig, sondern der Bildung im emphatischen Sinne eigentümlich 206). Niethammers Bestimmung des geistigen Gehalts der Gegenstände als konstitutiv für die Feststellung der Eignung zum Erziehungsunterricht erlaubt ihm sogar, unter idealistischer Voraussetzung neue Gegenstände (also solche, die nicht Gegenstände des Geistes sind, vor allem solche der Natur, der "Realien") mitaufzunehmen, wenn der Unterricht den geistigen Gehalt, die Idee der Natur 207) denkend und empfindend ins Bewußtsein hebt. Niethammer erkennt also dergestalt den Realien "allgemeinen Bildungswert" zu 208). Er verlangt, bei allem Primat des Geistes und Plädoyer für die Artverschiedenheit des Unterrichts nach Maßgabe der Individualität, daß der "Zusammenhang beider (geistiger und materieller Gegenstände P.E.) in dem gesamten Umfang des Wissens zu Klarheit und Lebendigkeit des Bewußtseins zu erheben" sei 209). Es seien gerade "die verschiedensten Arten von Gegenständen zu wählen, um durch deren Diversität den Geist in den am meisten entgegengesetzten Richtungen zu üben" 210). Niethammers eher beiläufige

206) Vgl. hierzu Niethammers Bestimmung der Urteilskraft im höheren Sinne als "Bindringen in das Innere der Gegenstände". Niethammer: Streitschrift, S.276

207) An dieser Stelle soll angemerkt sein, daß mir der durchweg von der Sekundärliteratur unterstellte geringe Einfluß Schellings auf Niethammers Arbeit keineswegs evident scheint. Mag Niethammer sich auch noch so sehr von den romantischen Konsequenzen bzw. den zeitgenössischen Folgen der Schellingschen Naturphilosophie abgrenzen wollen, unterstützt durch seine starke Verbundenheit mit Hegel, so kann nicht übersehen werden, daß Niethammer von Naturideen und vom geistigen Gehalt des Wissens von Natur (der ja zum Teil die Realien ausmacht) ausgeht, der nicht bloß das Andere des Geistes, geistiger Gegenstände ist. Wenn Hojer dagegen Niethammers Vorsicht vor den Naturwissenschaften bzw. seine eher religiös naturphilosophische Auffassung der Natur in dessen Bildungsentwurf betont und als Beleg dafür Niethammers Bedenken gegen die "allgemeine Gärung der Naturwissenschaften" (Niethammer: Streitschrift, S.232f) anführt, gibt Hojer zu erkennen, daß er das die ganze Bildungselite jener Zeit beschäftigende Problem der Gefährdung der Einheit der Wissenschaften, bildungstheoretisch das der Einheit des Selbstbewußtseins, verursacht durch den Positivismus unzusammenhängender Expansion naturwissenschaftlicher Einzelforschungen und - resultate verkennt, das Niethammer, wie vermittelt auch, demnach teilt. Vgl. hierzu H. Rosenfeldt: W. von Humboldt - Bildung und Technik, Frankfurt a/M 1982, u.a. S.56; P.W.J. Schelling: Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums, Hamburg 1974

208) Hojer, a.a.O., S.99

209) Niethammer: Streitschrift, S.216

210) ebenda, S.160/61

Außerung der "Diversität" veranlaßt Hojer dazu, neben das sog. "Individualprinzip als das subjektive Moment" von Niethammers Bildungsbegriff das "Diversitätsprinzip" als dessen objektives zu stellen und historisch zurückzuverfolgen. Zweifellos gab es immer wieder die pädagogische Vorstellung, metaphysisch-humanistische und realistisch-utilitaristische Gegenstände in den Unterricht der nachwachsenden Generation aufzunehmen, jedoch erkennt die Eingliederung Niethammers in diese Tradition den modernen, neuhumanistischen Charakter, seine spezifische Antwort auf die Frage nach den "Gehalten, durch die Bildung konstituiert wird" 211). Die Gegenüberstellung des subjektiven Bildungsprinzips: Individualität, und des objektiven Bildungsprinzips: Diversität, ist unvermittelt formal und in keiner Weise von der - auch von Hojer Niethammer zugesprochenen - "dialektische(n) Betrachtungsweise" 212) bestimmt. Die bildungstheoretische Anstrengung der Bestimmung von substantieller Allgemeinheit, vermittels welcher sich die Individualität erst zu einer solchen entfaltet, ohne ihre Besonderheit zu negieren, bleibt verkannt. Die begründete Auswahl von Inhalten, an denen Menschwerdung, d.h. die Realisierung der Menschheit im Menschen möglich ist, ohne den Menschen seiner zufällig bestimmten Reproduktion auszuliefern, seine Besonderheit gering zu achten, wird zumindest nicht - was man zur Charakterisierung Niethammers müßte - als das spezifische, objektive Problem seiner Bildungstheorie benannt.

Das angemessene Verhältnis der Subjekte zu den so bestimmten Gegenständen der Geistesbildung ist Niethammer in der "Contemplation" 213) gegeben. Nach ihm ist die "reine Contemplation" das "wirksamste Erweckungsmittel für den Geist" und damit "wesentliches Bildungsmittel der Vernunft", da "nur sie den Menschen

---

211) Hojer, a.a.O., S.95

212) ebenda, S.63

213) Niethammer: Streitschrift, S.106/07

eigentlich in dem Wirbel sinnlicher Eindrücke und Bestrebungen aufrecht erhält" 214). Damit stellt sich Niethammer auch in der Frage der subjektiven Haltung zu den Gegenständen des Erziehungsunterrichts gegen das zu frühe Praktischwerden innerhalb bürgerlicher Realität, die durch dekomponierende, wirbelnde Dynamik gekennzeichnet ist. Er wendet sich also gegen die Absicht, die den Menschen um des bloßen "Handthierens willen in der Welt" erzieht 215), aber auch gegen die Gelehrteneigenschaft der Restriktion auf das bloße "Beschauen" 216) als universelle Erziehungsmaxime. Ganz analog liegt auch Niethammers Begründung für die Vorrangigkeit der Gedächtnis- vor der Urteilkraft 217), in welcher Geistesbildung und Contemplation methodisch verbunden sind, verlangt doch die Übung des Gedächtnisses geeignete Gegenstände, als "Grund und Boden ..., auf welchem die Ideen Wurzel ... zu fassen vermögen" 218) sowie Zeit und Geduld, Muße um sie zu "fixieren" und das Fixierte zu "behalten" 219). Niethammers Ausführungen zur "Methode" 220) stehen insgesamt im immanenten Zusammenhang mit denen der Inhaltsbestimmung, d.h. sie sind nicht im schlechten Sinne formell bestimmt, undialektischer Psychologie entsprungen. Soll der Gegenstand der Bildung substantiell, d.h. zur Ausbildung allgemeinen Menschseins unter Wahrung, Schonung und Förderung der Individualität objektiv geeignet sein, so darf die Methode nicht dem Naturgesetz des Geistes sowie dem Sachgehalt der Unterrichtsinhalte zuwiderlaufen. Das aber genau wirft Niethammer dem Philanthropinismus vor. Durch Versüßung des Lernens entstehe die Neigung zur

214) ebenda, S.131. Vgl. hierzu die Passage auf S.254, in der Niethammer die "Gewöhnung des Kindes, daß es sich auf Binen Gegenstand concentriren lerne, zur formellen Hauptaufgabe des Unterrichts" macht.

215) ebenda, S.124

216) ebenda, S.120/21

217) ebenda, S.289f

218) ebenda, S.297

219) ebenda, S.291

220) ebenda, S.239-310

Oberflächlichkeit; der Versuch, "dem Kinde alles zur Lust machen zu wollen", führe letztlich dazu, "alles in der Welt nur um des Geldes willen geschehen" zu lassen. Niethammer fragt aus diesem Zusammenhang heraus: "... was für ein anderes Interesse will man denn von Menschen in der Folge fordern, denen man schon als Kindern dies als das einzige Motiv einprägt, in denen man dadurch selbst alles bessere und wahre Interesse tötet?" 221) Bei Niethammers zweifellos von protestantischer Theologie geprägten Forderung, zur Arbeitssamkeit zu erziehen, worin "vorzüglich ... das Lernen (die geistige Beschäftigung) ein durchgreifendes Mittel" ist 222), handelt es sich aber nicht bloß um ein Rudiment Lutherischer Berufslehre 223). Vielmehr erwächst die Belebung des protestantischen Arbeitsethos, der Anhaltung zu ernster Lernarbeit bildungstheoretisch aus der Angst vor dem pädagogisch noch mitorganisierten Verlust des Menschseins, der Vernunft und Individualität und aus dem Wissen, daß nicht alle Lernschwierigkeiten ihren Grund in falscher Methodik des Lernens haben: "In unserm pädagogischen Zeitgeiste, nicht nur die unnöthigen sondern auch die unvermeidlichen Schwierigkeiten des Unterrichts zu beseitigen" 224), schlägt sich eine solche falsche Methodik nieder. Der pädagogische Hang zur "absoluten Vermitt-

---

221) ebenda, S.243

222) ebenda, S.245 Es muß bemerkt werden, daß bei aller Härte, die aus manchem Zitat herauszuhören ist, Niethammer hier nicht ein bloß lustfeindliches Plädoyer für die Anstrengung überhaupt hält, um zur Arbeit zu erziehen. Vielmehr will Niethammer verhindern, daß den Kindern durch eine vordergründig kinder- und menschenfreundliche Pädagogik die Anstrengung verleidet wird und damit die Resultate vernünftigen Arbeitens verstellt werden: "Nicht die Anstrengung, sondern die verkehrte und fruchtlose Anstrengung macht eine Arbeit verhaßt." (Niethammer: Streitschrift, S.242)

223) Vgl. hierzu Hojer, a.a.O., S.74. Diese wie viele andere Beobachtungen problematischer Aspekte in Niethammers Bildungstheorie sind von Hojer gewiß richtig bemerkt worden, ohne daß er sie aber aus der historischen Deskription heraus angemessen auf die spezifischen Zusammenhänge neuhumanistischer Bildungstheorie bezogen hätte. Da Hojer hier(aber auch auf S.119) Aspekte von Niethammers Bildungstheorie auf vorgängige Traditionen abbildet und dadurch als erhellet betrachtet, entzieht er sie ihrer originären Einbindung ins Ganze von Niethammers Theorie und verliert damit die notwendige Voraussetzung zur Kritik der Streitschrift.

224) Niethammer: Streitschrift, S.259. Vgl. hierzu auch S.272, auf der Niethammer bemerkt, daß nicht jede methodische "Künstelei" auch durchführbar ist.

lung" 225) ist gleichgültig gegen die Objektivität der Vernunft in der Kultur, der lebendigen Entfaltung wahrer Erkenntnis im Einzelnen 226) und ist getragen von falschen Vorstellungen, seichter Psychologie. Bei Niethammers Theorie der angemessenen Methode steht überdeutlich die idealistische Philosophie, besonders die Hegelsche "Phänomenologie des Geistes" Pate 227). Der Kern der pädagogischen Relevanz der Einsicht in die "stufenweise sich entwickelnde(n) Erkenntnis, wie sie sich auch in der Geschichte der Entwicklung des menschlichen Geistes zeigt" 228), ist der, daß man den "Schritt zu der Allgemeinheit der Erkenntnis selbsttätig" tun muß 229). Es sei eine "Täuschung ... das Allgemeine der Erkenntnis geben" zu können, "dem Individuum die Mühe ersparen zu wollen, daß es sich selbst vom Einzelnen der Erkenntnis zum Allgemeinen erhebe" 230). Aus dieser Einsicht heraus läßt sich die zentrale methodische Gestalt des Streits formulieren. Machte die alte Lehrmethode den Fehler der "Ver-einzelung" der Gegenstände, ohne genügend an deren "Vereinigung" zu denken, so die neue den der oberflächlich "enzyklopädischen Vorbereitung über das gesamte Gebiet des Wissens" 231) mit der Implikation, daß sie die "Unterrichtsgegenstände in der systematischen Form geben zu müssen" 232) meint, eben unter der Fiktion des besseren, leichteren Zugangs zu den Resultaten der Kultur. Diese Übernahme der Resultate, ohne die darin objektiv gewordene Denkarbeit, deren Geist, selbsttätig nachzuvollziehen, schlägt in einen "geistlosen Mechanismus eines bloßen Formelwesens" aus,

---

225) Vgl. Türcke, Chr.: Vermittlung als Gott, Lüneburg 1986, S.98

226) Niethammer: Streitschrift, S.272

227) Vgl. Hojer, a.a.O., S.121. Dadurch sollte aber nicht die gleichfalls konstatierbare Analogie zu Schellings "System des transzendentalen Idealismus" (1800) aus dem Blick geraten.

228) Niethammer: Streitschrift, S.264

229) ebenda, S.270

230) ebenda, S.267

231) ebenda, S.254

232) ebenda, S.261



und der Schüler hat "statt der Sachen ... anschauungslose Begriffe" 233) von ihnen. Aus der Unabdingbarkeit von Sachangemessenheit, Einhaltung des Naturgesetzes des Geistes und der darin involvierten notwendigen Selbsttätigkeit des Subjekts im Verstehensprozeß folgert Niethammer eine Bestimmung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses, die das Problem des Verstehens objektiv zu fassen sucht: "In dem Allgemeinen, das ihr ihm (dem Schüler P.E.) unmittelbar zu geben versucht, ohne es ihn selbst finden zu lassen, gebt ihr ihm euch selbst, euch aber will er nicht, er will nur sich durch euch". Hier äußert Niethammer einen Gedanken, der von größtem Interesse für die Pädagogische Psychologie unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten ist, zumal er bislang wohl kaum rezipiert wurde. Die Vorstellung einer Unterrichtsmethode, in der die Arbeit an der Substantialität der Relata zugunsten verständlicher Relationen eingezogen wird, behält als Relata nur die beteiligten Personen, Schüler und Lehrer, wobei die zu gebende Lehre zum Geben des Lehrenden gerät, der Prozeß der Subjektbildung auf das leere Subjekt bzw. seine unausgewiesenen Artikulationen zurückgeworfen ist. Niethammer weiß, daß an seiner Reflexion zur methodischen Bedingung der Schüler-Lehrer-Relation nicht weniger als "der Sinn für Wahrheit selbst" 234) hängt, bedingte doch das kritisierte Gegenteil Fremdbestimmung. Jeder muß die objektiv bestimmte Stufenleiter durchlaufen, "der eine wahre, lebendige eigene Anschauung und Erkenntniß von der Einheit des Systems in dem Umfang alles Wissens erlangen soll, und nicht auf fremde Treu und Glauben blindlings nachbeten will, was dieser ihm von einer solchen Einheit vorgesprochen" hat 235). Niethammer zieht aus dem idealistisch bestimmten Verhältnis von

---

233) ebenda, S.268

234) ebenda, S.267

235) ebenda, S.273

Selbst und Sache 236) pädagogische Konsequenzen, die aus dem Streit, der eben auch die Gestalt von Selbständigkeit versus Sachlichkeit annehmen kann – und bis heute immer wieder angenommen hat – herausführen soll 237). Als nur unmittelbare tut die Sache der ihrerseits noch unbestimmten Selbständigkeit des Einzelnen Abbruch. Als aufgeschlossene, vermittelte wird sie zur substantiellen Voraussetzung wahrer Selbständigkeit, der Selbstbestimmung. Die idealistische Voraussetzung von Niethammers inhaltlicher und methodischer Bildungsbestimmung läßt ihn den Streit – zugespitzt ausgedrückt – als einen zwischen menschenfreundlicher sachunangemessener Selbstbestimmung und menschenverachtendem Gelehrtenhumanismus erkennen und vermittelnd überwinden, indem gezeigt wird, daß und wie der wahre Begriff der Sache, der Gegenstände der Bildung erst wahre Selbstbestimmung der Menschen als Subjekte ermöglicht. Schlüsselbegriff für die Bildung von theoretischer und praktischer Vernunft im einzelnen qua objektiv bestimmter Einheit des Selbstbewußtseins ist der des Geistes als objektiver Allgemeinheit. Aber auch hier ist für Niethammer der gebildete Einzelne nicht bloß individuelle Entäußerung des Allgemeinen, Sein für Anderes. Vielmehr betont er doch immer wieder, auch in seinen methodischen Ausführungen für die Objekte der Bildung, was er schon im Ideal der Bildung als deren zentrales Moment auf der Seite des Subjekts auswies: die Individualität.

Er geißelt als eine Folge der falschen modernen Methode die Gewöhnung der Lehrlinge, "über das Besondere ganz wegzusehen" 238). Vielmehr sollte der Lehrling "vor dem Wahn bewahrt werden, daß das Einzelne Nichts und seiner

236) Vgl. hierzu allgemein O. Müllges: Das Verhältnis von Selbst und Sache in der Erziehung, Bonn 1961. Müllges streift Niethammer nur kurz anläßlich der Kritik am Philanthropinismus, entfaltet aber nicht das Verhältnis von Selbst und Sache bei Niethammer.

237) Niethammer faßt in seiner Streitschrift (S.271) den Kern seiner "rechte(n) Methode" folgendermaßen zusammen: "Eine allgemeine Ansicht, die der Lehrling selbst gefunden hat, führt ihn weiter, und weckt ihn lebendiger zur Universalität des Wissens, als alle allgemeinen Sätze, die ihr ihm inoculiren wollt."

238) Niethammer: Streitschrift, S.269

Aufmerksamkeit nicht werth sey" 239). Die gleiche Intention der Verteidigung des Bildungswerts des Einzelnen, veranlaßt Niethammer auch, die wahre Urteilstkraft im "Eindringen in das Innere der Gegenstände" 240) zu erkennen und die wahre Anschauung nicht im eiligen Zergliedern, sondern im "Sinn des ruhigen ungetheilten Fassens" 241) auszumachen. Das Allgemeine der Erkenntnis ist nur wahr als objektives, in der Sache liegendes und nur aus ihr zu gewinnen. Daher ist individuelle Zueignung nur möglich, wenn der Geist des Einzelnen die Sache nicht mit oberflächlicher Allgemeinheit erfaßt, sondern in sie eindringend, ihren Sachgehalt begreift, sich an ihm entfaltet. Die Lernarbeit hat sich also an einem ausgewählten Kreis von Gegenständen zu vollziehen, wodurch der Einzelne zum Allgemeinen und d.h. zuletzt zur "Vereinigung der einzelnen Gebiete des Wissens zu einem allgemeinen Systeme" 242) vordringt.

Allgemeinheit und Individualität in systematischer Einheit bestimmen Niethammers Konzept der Bildung des Menschen. Als pädagogische Kategorien sind sie möglich, weil ihnen Objektivität zukommt, eine Objektivität, die sich erst der kritischen Reflexion auf die Tradition erschließt. Die Idee der Menschheit als Zweck der Bildung ist möglich, weil in der Tradition der Kultur sachlich gedeckt, weil in ihr diese Idee Objektivität gewonnen hatte und sie sich im nach-kantischen Idealismus sogar anschickt, kritisch die Natur miteinzubeziehen.

Die Bestimmung der Niethammerschen Arbeit durch den nach-kantischen Idealismus ist wie in Abschnitt 5.2.

---

239) ebenda, S.273

240) ebenda, S.276, vgl. auch S.277

241) ebenda, S.300

242) ebenda, S.273. Siehe insgesamt zu diesen Ausführungen Niethammers Darlegung des natürlichen, stufenweisen Entwicklungsgangs der Erkenntnis: "1) Auffassen des Einzelnen, 2) Verbinden von Einzelnen, 3) Trennen von Verbundenem und Einzelnen, 4) Wiederverbinden von beiden, und Verknüpfen zu einer höheren Einheit", (S.286). Die Parallele zu den Herbart-Zillerschen Formalstufen werde ich hier nicht behandeln, obwohl sie für die Pädagogik des 19. Jahrhunderts sehr interessant wäre.

noch ausführlich dargelegt wird, folglich auch in der Verteidigung des Naturmoments in der geistigen Entwicklung 243) zu erkennen, einem Idealismus, dem Adorno insgesamt attestiert, entscheidend durch "Erfahrungsgehalt", empirisch gesättigte Spekulation 244) charakterisiert zu sein. Die sachhaltige Philosophie des Geistes: Inbegriff systematischer Einheit menschlicher Kultur 245) ist Voraussetzung von Niethammers Versuch, das Zentrum des Streits freizulegen und die Frage nach der Bestimmung des Menschen, der Einlösung des Ideals der Bildung als eine nach der Auswahl und immanenten Beziehung von Zweck, Mittel und Methode erziehenden Unterrichts aufzunehmen. Niethammer führt damit die historisch vorgefundene Antithetik in eine bildungstheoretische Bestimmung des notwendigen pädagogischen Verhältnisses von Einzelem und Allgemeinem über, welche die Einsichten der fortgeschrittensten Bildungstheorie praktisch erziehungsunterrichtlich umzusetzen verspricht.

243) Niethammer: Streitschrift, S.282 zur "natürlichen Geistesentwicklung.

244) Adorno, Th.W.: Drei Studien zu Hegel, Frankfurt a/M 1974, S.58ff

245) Adorno, Th.W.: Theorie der Halbbildung, in: ders., GS Bd.8, Frankfurt a/M 1980 (2), S.106: "Aber jene Philosophie ... der Kern des spekulativen Idealismus, die Lehre vom objektiven, über die bloße psychologische Einzelperson hinausgehenden Charakter des Geistes, war zugleich das Prinzip der Bildung als das eines Geistigen, das nicht unmittelbar einem anderen dienstbar, nicht unmittelbar an seinem Zweck zu messen ist."

### 3.4 Niethammers Umdeutung der kritischen Kategorie der Bildung (Anwendung der Grundsätze)

Die Voraussetzungen der Niethammerschen Synthesis als Bedingung der Möglichkeit zur Erkenntnis der Gründe und vielfältigen objektiven Zusammenhänge des Streits wurde am Ende seiner Schrift in einer Weise fraglich, die nahe an die Selbstliquidation des Begriffs der Bildung reichen. Das Allgemeine, die Menschheit im Menschen, die es zu entfalten galt, war durchgängig in der Streitschrift doppelt bestimmt: als Bildungsinhalt und als Gesellschaft. Allgemeinheit war nicht nur Gegenstand der Bildung zur Individualität, sondern auch gegebene gesellschaftliche Bedingung der Reproduktion des Subjekts der Bildung. In diesem Abschnitt soll nun nicht die Kritik an Niethammers Streitkonstruktion, deren Auflösung und weitergehende Relevanz vorweggenommen 246), vielmehr nur der offenkundige Bruch bzw. die Rücknahme radikal humanistischer Positionen 247) in Bezug auf die Erhellung des Streits aufgenommen werden. Die Differenz in der Bestimmung der Allgemeinheit ist Niethammer durchaus bewußt. Er expliziert das "zweifache Verhältnis des Individuums ... einerseits als selbständig und unabhängig, andererseits ... als integrierender Theil nicht nur der Menschheit überhaupt, sondern des Universums im Ganzen" 248). Er weiß, daß die "Trennung" verschiedener Zwecke in der Bestimmung des Menschen, wie er im Streit zum Ausdruck kommt, "durch die Aufgabe des geselligen Vereins begründet und eine Unvollkommenheit ist", die er dort, wo er sie bildungstheoretisch zu bewerten hat, immer zugunsten des Menschen und gegen die bürgerliche Restriktion entscheidet. Durch Erziehung soll, "soweit es die Beschränkungen gestatten", die "Unvollkommenheit" nicht "vollendet und verewigt", sondern "aufgelöst werden" 249). Konsequent begreift er

246) Siehe hierzu Abschnitt 5.2.

247) Vgl. hierzu Heydorn, II. S.109ff

248) Niethammer: Streitschrift, S.334

249) ebenda, S.127

"die bürgerlichen Verhältnisse oder den Gesellschaftsverein der Menschen, nur als Bedingung und Mittel ... zu dem höheren Zwecke der Bildung der Menschheit", mit der Implikation, daß eine Erziehung des Menschen "bloß zum Bürger" hieße, "das zum Mittel des Mittels machen, was vielmehr der Zweck seyn soll" 250). Da aber das Subjekt der Bildung auch Teil der bürgerlichen Welt ist, also sowohl für sich als auch für sie erzogen werden muß, sucht Niethammer im Abschnitt IV seiner Schrift die Übereinstimmung dieser Tatsache mit seinem bildungstheoretischen Primat der Menschheit vor der bürgerlichen Welt herzustellen. Wirft Niethammer dem Philanthropismus zu Recht vor, daß er, in Ermangelung einer bildungstheoretischen Bestimmung objektiver Allgemeinheit, unkritisch die Anpassung des Menschen an die Entfremdung bürgerlicher Nützlichkeit betreibe, so offenbart sich seine am Ende vorgetragene Theorie, welche die Individualität mit "innerem Beruf" gleichsetzt und diesen zwangsläufig mit dem äußeren Beruf als in Harmonie stehend ausgibt 251), als unbegründete Übereinstimmung, als wahrhaft erpreßte Versöhnung.

In diesem letzten Kapitel seiner Schrift trägt er eine Kritik an der Einteilung der Tätigkeiten in Hand- und Kopfarbeit vor, die noch triftig ist und die er durch seine eigene Systematik der "Geistestätigkeiten" in spekulativ und contemplativ betrachtende sowie produktiv und operativ hervorbringende 252) ersetzt. Aber unter der Hand geraten ihm beim Nachweis der Verträglichkeit, der Übereinstimmung von individueller Bildung und Vervollkommnung im Ganzen die bestehenden Gesellschafts-

---

250) ebenda, S.333

251) ebenda, S.335ff. Hierfür nur ein Beispiel von S.336: "Folgen wir also nur in der Behandlung der Lehrlinge dem inneren Berufe derselben, und bilden die Anlagen aus die wir als die ausgezeichnetsten an ihnen finden; so bilden wir sie auch für ihren äußeren Beruf am zweckmäßigsten und sichersten". Weiter unten heißt es dann: "Denn, wird der Lehrling nur nach seinen individuellen Anlagen gründlich ausgebildet s o w i r d e r (Hervorhebung von mir P.B.) in dem Beruf ... jede Forderung zu erfüllen im Stande seyn". Niethammers Plädoyer für den Vorrang der Erziehung vor dem Beruf, den er noch S.331 wiederholt, erweist sich dadurch als an sich nichtig.

252) ebenda, S.313 ff

klassen zum Ausdruck "höherer Ordnung" 253), die Frauen zu Vernunftwesen zweiter Klasse, die diffizil begründete notwendige Vernunftbildung aller Menschen zur notwendigen minimalen intellektuellen Grundausstattung der meisten Menschen 254).

Die Verdünnung mühevoll gewonnener bildungstheoretischer Kategorien zur schlechten Ideologie wird weiter unten, nach umfassender Vergegenwärtigung prinzipieller Probleme bürgerlicher Aufklärungspädagogik noch thematisiert. Hier gilt es festzuhalten, daß dieser Bruch einen letzten Beitrag zur Erhellung des Streits liefert. Die Entfaltung des Ideals der Bildung im Einzelnen, die bildungstheoretische Relation von Allgemeinem und Besonderem im Einzelnen ließ das Ideal im Ganzen oder Reflexionen auf die objektive Unverträglichkeit mit der bürgerlichen Gesellschaft außen vor 255) oder dachte Versöhnung in der Gesellschaft als notwendiges Resultat der Universalisierung individueller Vervollkommnungen. Auf der Höhe bürgerlichen Selbstbewußtseins ist der Bruch mit der Realität bürgerlicher Gesellschaft nur über die Hoffnung auf einen ihr immanenten humanen Progreß der Geschichte zu kitten. Die Objektivität dieser von Niethammer unausgesprochenen Geschichtsphilosophie gälte es aber, seinem philosophischen Anspruch gemäß, zu erweisen; das Ausbleiben dieses Erweises läßt den jähren Riß in seiner Arbeit um so schroffer deutlich werden. Das Nebeneinander von neuhumanistischer Entfaltung der Bestimmung des Zwecks der Pädagogik und deren Auslieferung an die bornierten Reproduktionsbedingungen der Menschen durch affirmative Uminterpretation, wie z.B. der Individualität in den inneren Beruf, ist nicht bloß eine theoretische Inkonsistenz, sondern Ausdruck des Widerspruchs bürgerlicher Pädagogik. Niethammers Herausarbeitung des Streits entwarf eine

253) ebenda, S.338

254) ebenda, S.338: "Ueberhaupt ist der Erziehungsunterricht für diese Classe (die der sogenannten notwendigen Vernunftbildung theilhaftig wird P.B.) so einfach, daß es hier keiner weitem besondern Bestimmungen darüber bedarf."

255) ebenda, S.198ff

neuhumanistische Theorie des Erziehungsunterrichts, die den Zweck aller bisherigen pädagogischen Bemühungen, wie sie mit der Aufklärung möglich und manifest wurden, ohne deren Beschränktheiten und Defizienzen einzulösen versprach. Die Bestimmung, die Menschen zum Subjekt ihrer selbst als Einzelne und als Gattung zu bilden, um so Menschheit erst zu verwirklichen, wurde in diesem Entwurf prinzipiell modifiziert, indem er sie von bornierten empirischen Zwecken ablöste. Die abstrakte Gegenüberstellung von Allgemeinem und Einzelem, wie sie spätaufklärerisch die Pädagogik-Diskussion zu beherrschen begann, wurde entscheidend weitergetrieben, der formellen Subsumtion des Menschen unter bloß bürgerlich allgemeine Zwecke im Namen der objektiv ausgewiesenen Idee der Menschheit opponiert. Der von Niethammer analysierte Streit, dem er am Ende in neuer Gestalt selbst erliegt, ist unter Hinzunahme der Bestimmung des historischen Orts der Streitschrift und den Konsequenzen aus ihrer Rezeption in der Geschichte der Pädagogik ein besonders augenfälliger Ausdruck zerreißen Selbstbewußtseins bürgerlicher Pädagogik. Um Niethammers Streitkonstruktion und Streitauflösung auf ihren systematischen Gehalt für die Theorie und Praxis der Bildung in bürgerlicher Gesellschaft überhaupt zu untersuchen, ist es daher notwendig, die pädagogischen Grundbestimmungen des Subjekts in der Genesis der Aufklärung herauszuarbeiten. Die dabei zu entdeckenden systematischen Konstellationen von Allgemeinem und Einzelem im Subjekt der Bildung erlauben erst, das in der Streitschrift explizierte Bewußtsein nicht nur als Widerspruch der Theorie und Praxis bürgerlicher Pädagogik, sondern als schon möglich werdende Einsicht in die Antinomie bürgerlicher Bildung zu erkennen, mit der Konsequenz einer schließlich nur noch kritisch möglichen Theorie der Bildung.